Les espaces ruraux d'Afrique noire à travers la géographie scolaire : des représentations à l'espace symbolique

David Bédouret

▶ **To cite this version:**

David Bédouret. Les espaces ruraux d'Afrique noire à travers la géographie scolaire : des représentations à l'espace symbolique. Histoire. Université Toulouse le Mirail - Toulouse II, 2012. Français. NNT : 2012TOU20097 . tel-00817477

HAL Id: tel-00817477

https://theses.hal.science/tel-00817477

Submitted on 24 Apr 2013

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Université de Toulouse

THÈSE

En vue de l'obtention du

DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE TOULOUSE

Délivré par :
Université Toulouse 2 Le Mirail (UT2 Le Mirail)

Présentée et soutenue par :
David BEDOURET
Le vendredi 05 octobre 2012

Titre :

Les espaces ruraux d'Afrique noire à travers la géographie scolaire : des représentations à l'espace symbolique

---

ED TESC : Géographie et aménagement

Unité de recherche :
Dynamiques Rurales

Directeur(s) de Thèse :

Directeur de thèse : Bernard CHARLERY de la MASSELIERE, Professeur en géographie
Co-directrice : Christine VERGNOLLE-MAINAR, Maître de conférences HDR

Rapporteurs :

François BART, Professeur en géographie, Université Michel de Montaigne, Bordeaux 3
Jean-François THEMINES, Professeur en géographie, Université de Caen Basse-Normandie

Autre(s) membre(s) du jury :

Alain CAZENAVE-PIARROT, Maître de conférence HDR, Université Toulouse-Le Mirail
Christian GRATALOUP, Professeur en géographie, Université Paris Diderot-Paris 7
Laurien UWIZEYIMANA, Professeur en géographie, Université Toulouse-Le Mirail

Thèse

En vue de l'obtention du

DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE TOULOUSE

Délivrée par :
Université Toulouse 2 Le Mirail (UT2 Le Mirail)

Discipline :
Géographie-aménagement

Présentée et soutenue par :
David BÉDOURET

Le vendredi 05 octobre 2012

Titre :

Les espaces ruraux d'Afrique noire à travers la géographie scolaire : des représentations à l'espace symbolique.

École doctorale :
Temps, Espaces, Sociétés, Cultures (TESC)

Unités de recherche :
UMR Dynamiques Rurales

Directeur de thèse : Bernard Charlery de la Masselière
Co directrice : Christine Vergnolle-Mainar

Jury :

Bernard Charlery de la Masselière	Directeur de thèse	Professeur en géographie, Directeur Dynamiques rurales, UT2
Christine Vergnolle-Mainar	Co-directrice	Maître de conférences en géographie, HDR, UT2
François Bart	Rapporteur	Professeur émérite, Université Bordeaux III
Jean-François Thémines	Rapporteur	Professeur en géographie, Université de Caen Basse-Normandie
Alain Cazenave-Piarrot		Maître de conférences en géographie, HDR, UT2
Christian Grataloup		Professeur en géographie, Université Paris Diderot-Paris 7
Laurien Uwizeyimana		Professeur en géographie, UT2

Remerciements

En premier lieu, je souhaite remercier M. Alain Cazenave-Piarrot qui m'a remis sur le chemin des études et de la recherche. Il a su me motiver, me guider et me conseiller ; sans lui ce travail n'aurait pas vu le jour. Après le départ de mon mentor pour une autre phase active de sa vie, ce travail s'est vu encadré par M. Bernard Charlery de la Masselière et par M^{me} Christine Vergnolle-Mainar. Leur patience, leurs conseils avisés et toujours complémentaires m'ont permis de progresser et de mener à bout cette thèse.

Il me faut aussi remercier tous les enseignants qui ont participé aux enquêtes et aux entretiens : mes collègues du lycée Louis Barthou de Pau, les enseignants des collèges et des écoles élémentaires du Béarn, des Landes et des Hautes-Pyrénées. Une pensée aussi pour les enseignants des lycées français de Nairobi, de Dakar, de Ndjamena et de Lomé qui ont pris du temps pour recueillir les enquêtes et pour apporter leurs précieux témoignages. Ce fut pour moi de belles rencontres enrichissantes et motivantes. Les élèves sont aussi à mettre à l'honneur car ils m'ont confié une parcelle d'eux-mêmes à partir de quoi j'ai pu construire ma réflexion. Je tiens aussi à saluer Louis, Thierry et Laurent qui ont apporté leur pierre à la construction de cet édifice par leur l'aide technique d'une grande efficacité.

Enfin, je veux rendre hommage à mon épouse Sandrine qui a du faire preuve de patience pour supporter un mari pris dans les tourbillons de ses réflexions. Elle a été une source d'inspiration tout au long de nos riches discussions, elle fut un soutien indéfectible et une conseillère inspirée et performante. Ainsi, au tournant de chaque chapitre se cache un peu de sa personne.

À la mémoire de mon père Serge Bédouret…

et à mes fils Louis et Arthur.

Sommaire

REMERCIEMENTS 4
SOMMAIRE 6
INDICATIONS DE LECTURE 7

INTRODUCTION GÉNÉRALE 9

PARTIE 1 : ÉLÉMENTS THÉORIQUES À L'ORIGINE DE L'ESPACE SYMBOLIQUE 17

INTRODUCTION 18
Chapitre 1 : Représentation et espace symbolique 19
Chapitre 2 : Les enjeux de l'espace symbolique pour l'Afrique noire 42
Chapitre 3 : La géographie scolaire, élément de la sémiosphère, productrice de déformation et de mésavoirs et génératrice de l'espace symbolique 66
Chapitre 4 : À la recherche des représentations et de l'espace symbolique : méthodes et stratégies 89
CONCLUSION 120

PARTIE 2 : AU CŒUR DE LA GÉOGRAPHIE SCOLAIRE : LE MANUEL, UN REGARD HISTORICISÉ ET DÉFORMÉ DES ESPACES RURAUX D'AFRIQUE NOIRE. 121

INTRODUCTION 122
Chapitre 1 : Le manuel, un construit sous l'impulsion de cinq acteurs, qui agissent comme des prismes déformants. 125
Chapitre 2 : De 1950 à nos jours, les transformations matérielles du manuel participent à une mise en discours de l'Afrique 158
Chapitre 3 : Malgré les mutations du manuel, leurs discours témoignent des représentations exotico-coloniales des années 1950 à nos jours 225
CONCLUSION 341

PARTIE 3 : DU MANUEL À LA CLASSE : L'ÉMERGENCE DE L'ESPACE SYMBOLIQUE 342

INTRODUCTION 343
Chapitre 1 : Les représentations des élèves, une mythification des espaces ruraux d'Afrique noire 345
Chapitre 2 : Les professeurs, une enveloppe représentationnelle bipolaire 386
Chapitre 3 : Des représentations en contact, l'émergence de la sémiosphère et de l'espace symbolique 402
CONCLUSION 439

CONCLUSION GÉNÉRALE 440

ANNEXES 446

BIBLIOGRAPHIE 491

TABLES 514

TABLES DES FIGURES 515
TABLE DES PLANCHES 519
TABLE DES ANNEXES 521
TABLE DES MATIÈRES 522

Indications de lecture

1- Citations et références aux auteurs.

Les citations sont aussi bien des citations d'ouvrages que des citations d'entretiens. Les références ont été mises en note de bas de page. Pour les citations de manuel, les références ont été mises à la suite entre crochets avec le niveau de la classe, l'édition, l'année et la page, par exemple : [6ème, Nathan, 1986, p.94]

Pour les citations des entretiens, nous avons indiqué pour des raisons d'anonymat, le type de professeur (stagiaire, expérimenté, retraité) et un numéro : Professeur retraité n° 1.

Dans les citations, des morceaux de phrases apparaissent en gras, il s'agit de mettre en valeur des mots clés ou des expressions importantes pour notre démonstration.

2. **Les figures : cartes, tableaux statistiques, graphiques et photographies.**

Pour faciliter la lecture, nous avons décidé de noter tous les documents sous l'appellation figure, ils sont numérotés au fur et à mesure du déroulement de la lecture. Toutes les figures sont récapitulées en fin de thèse.

Pour les photographies, l'ensemble du corpus se trouve sur Cd dont vous trouverez un guide d'utilisation en annexe 1. Nous avons intégré au corps de thèse un certain nombre de documents iconographiques qui se situent en fin de partie ou en fin d'une sous-structure et ils sont référencés dans le texte : (figure 1) ou (Planche 1, photo n° 467).

Les autres photographies sont citées en note de bas de page et nous les retrouvons dans le Cd.

Résumé

Les espaces ruraux d'Afrique noire sont utilisés par la géographie scolaire pour démontrer la misère et le malheur ou encore pour illustrer la diversité des paysages ruraux dans le monde et la dichotomie Nord-Sud. Notre réflexion s'inscrit dans une perspective postcoloniale puisqu'il s'agit de traquer les représentations encore ancrées dans la mythologie coloniale et de comprendre leur mécanisme d'inertie. L'étude des manuels scolaires de géographie doit permettre de faire ressurgir les représentations exotico-coloniales des espaces ruraux d'Afrique noire et de les analyser, parce qu'ils sont les témoins d'une mémoire collective et des représentations partagées. Leur impact sur les élèves et les enseignants est non négligeable. Ces trois acteurs, qui composent la classe, forment une communauté représentationnelle et discursive.

Les mécanismes de construction du savoir, l'importance des représentations dans les processus didactiques nous permettent de comprendre comment se construisent le regard et le discours sur un territoire, même lointain, comme celui de l'Afrique noire.

Ce regard et ce discours participent alors à l'élaboration de l'espace symbolique. Ce concept peut être défini comme une *superstructure* à travers laquelle les individus et les sociétés élaborent leur rapport au monde soit leur géographicité et produisent du territoire, de l'identité et de l'altérité. Il permet à partir des représentations, d'observer leurs impacts sur les territoires donc d'étudier les dimensions idéelles et matérielles, *in fine* d'appréhender l'Afrique noire dans la complexité et le mouvement.

Mots clés : représentation, espace symbolique, géographie scolaire, espaces ruraux, Afrique noire, territoire.

Abstract

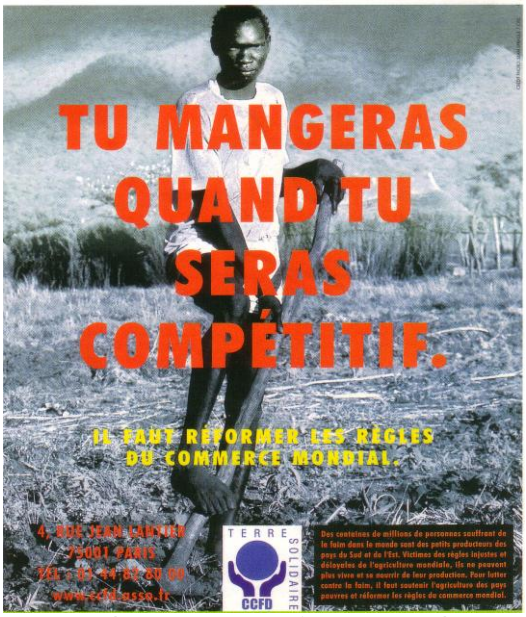
The rural areas of Tropical Africa are used by the geography applied at school to show misery and misfortune or to illustrate the diversity of the rural landscapes in the world and the dichotomy between North and South. Our thought falls under a postcolonial approach since it is a question of tracking the representations still anchored in colonial mythology and understanding their mechanism of inertia. The study of the school geography textbooks will enable us to enlighten the presence of exotico-colonial representations of the rural areas of Tropical Africa so that we can analyze them. The geography textbooks are the witnesses of a collective memory and shared representations. Their impact on the pupils and the teachers is considerable. These three actors, who make the class, form a representational and discursive community.

The way knowledge is built, together with the importance of representations in the didactic process, will lead us to establish how the vision and the way one talks about a territory - even as far from us as Tropical Africa - are shaped.

This vision and the way one talks about a territory is part of the development of space symbolic system. This concept can be defined like a *superstructure* through which the individuals and the societies develop their connections to the world, that is to say their geographicity, thus creating their own notions of territory, identity and otherness. Starting from representations, this concept allows us to observe the impact on the territories and to study their phenomenological and material dimensions, *in fine* to apprehend the Tropical Africa, its complexity and its movement.

Key words: representation, space symbolic system, school geography, rural areas, Tropical Africa, territory.

INTRODUCTION GÉNÉRALE



Affiche du Comité catholique contre la faim et pour le développement[1].

Lors d'une séance de module en classe de 2nde les élèves devaient à partir de consignes décrire cette image et analyser son message. Pas une seule fois, ce document ne mentionne l'Afrique, pourtant il était évident pour les élèves que l'objectif de cette affiche était de dénoncer les problèmes de la pauvreté et de la faim en Afrique noire. Le personnage central, noir, à l'allure misérable et à la mine dévastée, le village de cases en arrière-plan, le jeu de couleurs et l'agencement des titres jouent sur les représentations pour faire passer un message. L'implicite de l'affiche crée une connivence avec l'observateur, basée sur des représentations communes, ce qui favorise l'adhésion au message. Ce document proposé par le manuel pour faire travailler les élèves sur la thématique « quelle agriculture pour nourrir les hommes ? », illustre le rôle didactique dévolu à l'Afrique. Les représentations de ce continent sont utilisées par le manuel pour faciliter la compréhension des problèmes de développement. L'Afrique noire devient, même, la synecdoque de la famine.

C'est de ce constat issu de notre expérience professionnelle que débute notre réflexion. Pourquoi, l'Afrique, et en particulier les espaces ruraux d'Afrique noire, est toujours affublée de telles représentations ? Pascal Clerc a ouvert la voie en montrant que la géographie scolaire produit une culture qui doit permettre aux élèves de comprendre le monde, mais cette culture est réductrice ; elle est faite de symboles, de stéréotypes et elle produit « une représentation

[1] JALTA Jacqueline, JOLY Jean-François, REINERI Roger. *Géographie 2nde*. Paris : Magnard, 2005, p.79.

outrée du monde qui le caricature au sens premier du mot (du latin *caricare*), [elle] force le trait, accentue les aspects jugés les plus spécifiques »[2].

La nécessité didactique n'est pas la seule explication de l'utilisation de représentations aussi péjoratives, l'Afrique noire s'inscrit dans un imaginaire colonial. D'ailleurs, l'utilisation de cette expression marque la volonté de rappeler l'univers fantasmagorique qui est rattaché à cet espace. Le continent africain a toujours été enseigné depuis le XIX^{e} siècle, puisqu'il est une des composantes de l'empire colonial français, comme l'A.E.F., l'A.O.F., le Maroc, l'Algérie et la Tunisie. Ces espaces sont des espaces construits par les Européens : les limites, les frontières, la taxinomie et la nomenclature constituent les manifestations de la domination, du pouvoir et de la négation de l'identité des autochtones ; donc l'utilisation de l'expression d' « Afrique noire » est porteuse de représentations. Elle provient d'une longue tradition : les géographes arabes de l'époque médiévale parlaient du *bilad as-sudan* (pays des Noirs) ; de même, les Encyclopédistes des Lumières distinguaient le « pays des noirs et le pays des blancs » dans leur *Division générale de l'Afrique*[3] (1776), Elisée Reclus en 1885 critiquait l'utilisation du nom de continent noir, expression qui allait pourtant connaître un grand succès grâce au capitaine Elisée Trivier dans *Mon voyage au continent noir* (1891). À partir du début du XX^{e} siècle, l'expression se généralise et en 1914 le commandant Octave Meynier intitule son ouvrage *L'Afrique noire*. La mention de la couleur des habitants de l'Afrique et son utilisation comme critère de division des espaces est une pratique très française car les Anglais, par exemple, préfèrent employer les expressions de « Tropical Africa » ou de « Colonial Africa », ce qui montre bien le rattachement de cette expression à l'image mentale que l'on se fait de ce continent. De nos jours, les expressions d' « Afrique sud-saharienne », « Afrique sous-saharienne », « Afrique sub-saharienne », « Afrique au sud du Sahara »… se sont peu à peu substituées à celle d'« Afrique noire » mais les représentations attachées à ce continent n'ont pas disparu. D'ailleurs, faut-il remarquer que toutes ces appellations voulant évacuer la notion raciale, font appel au Sahara comme référence et implicitement donnent à cette Afrique une position inférieure, certes réelle, car elle se situe au sud, mais remplacent une image par une autre et maintiennent l'idée d'un espace périphérique.

Pourtant ce regard sur l'Afrique a été très largement critiqué et combattu par les études postcoloniales. En effet, par la publication, en 1978, de *L'Orientalisme, l'Orient créé par*

[2] CLERC Pascal. *La culture scolaire en géographie. Le monde en classe*. Rennes : P.U.R., 2002, p.125.
[3] Cité par GOERG Odile. « L'Afrique vue de France : un continent éclaté, une construction dédoublée ». WAQUET Jean-Claude, GOERG Odile, ROGERS Rebecca. *Les espaces de l'historien*. Strasbourg : Presses Universitaires de Strasbourg, 2000, p.65-89.

l'Occident d'Edward Saïd, s'est développée dans le monde universitaire anglo-saxon une critique du colonialisme et de la suprématie blanche. Elles ont été souvent formulées par les chercheurs issus des anciennes colonies et elles postulent que, tant dans les anciennes colonies que dans les pays colonisateurs, toute la culture est affectée par le processus impérialiste depuis la colonisation jusqu'à nos jours. Ainsi, dans le sillage de Saïd, Christopher Miller analyse comment « le terme d'Afrique, qui semble référentiel, est tout aussi chargé d'investissements rhétoriques que l'Orient si évidemment fictif »[4]. Valentin-Yves Mudimbe ajoute que « cette tradition discursive [occidentale] provenant d'un seul lieu épistémologique » [5] aurait « inventé » une représentation univoque de l'Afrique, continent primitif où règnent la nature et la bestialité, y compris dans l'ordre humain dominé par les seuls instincts vitaux et sexuels. « L'invention européenne de l'Afrique » serait alors un processus d' « idéation de soi [6]». Ces chercheurs ont ouvert de nouvelles perspectives en montrant la nécessité de penser différemment l'espace, en ne regardant pas les phénomènes toujours de l'Occident vers les ex-colonies mais aussi en regardant de l'intérieur ou des territoires décolonisés vers les ex-métropoles. Ces hommes et ces femmes de Lettres, historiens et philosophes proposent donc de sortir du paradigme colonial, c'est-à-dire d'un mode de pensée, pour écrire un autre récit du monde. Dans ce contexte, « L'Afrique postcoloniale est un emboîtement de formes, de signes et de langages. Ces formes, signes et langages sont l'expression du travail d'un monde qui cherche à exister par soi »[7]. Achille Mbembe témoigne de cette volonté d'offrir un nouveau regard sur l'Afrique qui « n'est plus un espace conscrit, dont on peut définir le lieu, ou qui cacherait par-devers lui un secret ou une énigme, ou encore que l'on peut borner. […] C'est un lieu en train de se dénouer autour d'un modèle nomade, transitaire, errant ou asilaire »[8]. Cette vision d'une Afrique en mouvement, intégrée à la mondialisation est loin des représentations figées des manuels.

La géographie française, en particulier africaniste, a pourtant choisi d'autres voies et elle est restée assez imperméable à ces théories. Toutefois, elle s'intéresse à d'autres paradigmes, comme celui de territoire, qui remet en cause les héritages de la pensée coloniale. Avec le développement de la géographie culturelle, l'étude des représentations est devenue une démarche classique car pour analyser l'organisation d'un espace, le géographe a besoin

[4] MILLER Chistopher. *Blank Darkness, Africaniste Discourse in French*. Chicago: University of Chicago Press, 1985, p.14.
[5] MUNDIBE Valentin-Yves. *The idea of Africa*. Bloomington: Indiana University Press, 1994, p. XV.
[6] MUNDIBE Valentin-Yves. *The invention of Africa*. Bloomington: Indiana University Press, 1988, p.71.
[7] MBEMBE Achille. *Sortir de la grande nuit. Essai sur l'Afrique décolonisée*. Paris: La Découverte, 2010, p.203.
[8] MBEMBE Achille. *Sortir de la grande nuit. Essai sur l'Afrique décolonisée*. Paris: La Découverte, 2010, p.22.

de comprendre comment les hommes lisent les territoires. Jean-Pierre Paulet va plus loin en affirmant que « l'analyse des représentations n'est pas une branche de la géographie parmi d'autres, il s'agit de l'essence même de la discipline »[9].

Le concept de représentation défini comme un « produit d'un psychisme humain ou […] produit culturel traduisant une réalité interprétée par un groupe, une catégorie sociale, désignant des êtres, des choses… »[10], nous entraine dans une réflexion épistémologique. L'espace n'est plus simplement matériel, il est aussi idéel, d'ailleurs Augustin Berque nous exhorte à bien prendre en compte ces deux dimensions pour le comprendre : « L'outre-pays, c'est en effet notre planète ; mais telle que nous ne l'avions jamais vue : la Terre dans une réalité plus forte, parce qu'à la fois physique et phénoménale. Écologique et symbolique »[11]. Berque et Mbembe, ici, se rejoignent car l'imaginaire est une composante indispensable pour comprendre les relations qui se tissent entre l'homme et l'espace. Réfléchir aux représentations c'est donc essayer de comprendre le territoire, mais aussi s'interroger sur les concepts d'identité et d'altérité. Ces derniers régissent les relations qui unissent chaque individu ou chaque groupe au monde et aux Autres.

L'Afrique noire est au cœur de cet ensemble de réflexions et tout particulièrement ses espaces ruraux, car ce sont eux qui véhiculent des représentations exotico-coloniales. Ils sont utilisés par la géographie scolaire pour démontrer la misère et le malheur ou encore pour illustrer la diversité des paysages ruraux dans le monde et la dichotomie Nord-Sud. Pourtant, sous son apparente simplicité, l'espace rural renvoie à plusieurs niveaux de la réalité sociale et spatiale[12]. Ils sont, en premier lieu, des espaces physiques concrètement identifiables par la répartition et l'organisation des peuplements, par la densité, par les manières d'habiter, ou encore par les activités agricoles. Ils portent une réalité sociologique complexe faite de communautés et de sociétés agraires villageoises avec leur histoire, leur mode de peuplement, leur rapport au foncier, à la nature. Enfin, la dimension du rural est surtout symbolique : il est l'objet de représentation, c'est un lieu de construction identitaire, une catégorie de l'imaginaire collectif et aussi du discours idéologique et politique.

À cette étape de notre réflexion, nous nous sommes demandé comment analyser ces représentations qui semblent fondamentales pour comprendre la complexité d'un territoire à la

[9] PAULET Jean-Pierre. *Les représentations mentales en géographie*. Paris : Anthropos, 2002, p.2.
[10] CHOMBART de LAUWE Marie-José. « La représentation des catégories sociales dominées, rôle social, intériorisation ». *Bulletin de psychologie*, tome XXXVII n°336, 1984.
[11] BERQUE Augustin. *Médiance de milieux en paysage*. Paris : Belin, 2000, p.134.
[12] CASSÉ Marie-Claude, GRANIÉ Anne-Marie. « Comment penser le rural aujourd'hui ? ». *Etudes et travaux*, n°18, Dynamiques agraires et construction sociale du territoire, Montpellier : UTM-CNEARC, 2000, p.11-21.

fois matériel et idéel. Quel outil utiliser pour rendre compte des héritages coloniaux et des nouvelles réalités ? Quelles sont les représentations propres à l'Afrique, dont l'histoire est imbriquée à notre passé colonial ? En 50 ans, qu'est ce qui a perduré, qu'est ce qui s'est modifié ? Quel est le rôle de l'école, et de ses acteurs qu'ils soient théoriques comme les programmes ou concrets comme les manuels et les enseignants, dans la construction et dans l'évolution des représentations? En quoi, ces représentations ont-elles un impact sur notre vivre ensemble à l'échelle mondiale ? Pour répondre à cela l'espace symbolique nous est alors apparu le concept le plus opérant. La dimension symbolique d'un espace a déjà été évoquée dans un certain nombre de recherches, trois grands types d'approches peuvent être identifiés[13]. L'aspect symbolique d'un espace peut être conçu tout d'abord comme une forme de connaissance, une modalité d'appréhension du réel, il est pour d'autres une convention sociale, un lieu chargé d'une capacité à évoquer une civilisation, enfin il peut être vu comme une expérience psychique. Nous le concevons comme un outil d'analyse permettant d'appréhender les dimensions matérielle et idéelle d'un territoire ; il est un ensemble de représentations qui font sens à un individu ou à une société à partir duquel le monde est décrypté. Les représentations sont autant de schèmes opératoires sur lesquels se construisent le territoire, l'identité et l'altérité. En d'autres termes, l'espace symbolique est une superstructure du territoire, immatérielle et invisible composée de représentations. Et notre travail consiste à éclairer ces représentations pour construire un espace symbolique, reflet de la complexité de l'Afrique noire.

Notre réflexion s'inscrit dans une perspective postcoloniale puisqu'il s'agit de traquer les représentations encore ancrées dans la mythologie coloniale et de comprendre leur mécanisme d'inertie. L'étude de la géographie scolaire doit permettre de faire ressurgir les représentations exotico-coloniales des espaces ruraux d'Afrique noire et de les analyser. La géographie scolaire est notre terrain d'étude à partir duquel nous dégagerons un appareillage théorique. Les mécanismes de construction du savoir, l'importance des représentations dans les processus didactiques nous permettent de comprendre comment se construisent le regard et le discours sur un territoire, même lointain. Ce regard et ce discours participent alors à l'élaboration de l'espace symbolique.

De plus, ce travail doit permettre de comprendre que les représentations péjoratives sur les espaces ruraux d'Afrique noire ne sont pas inéluctables. Leur description et le décryptage

[13] LÉVY Jacques, LUSAULT Michel. *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*. Paris : Belin, 2003, p.882-883.

de leurs mécanismes doivent ouvrir la voie à une nouvelle approche de ces espaces dans toutes ses dimensions et dans toute sa complexité.

En conséquence, il s'agit de montrer en quoi les représentations sont au cœur de la géographie et que l'espace symbolique est une grille de lecture, un outil opératoire permettant une meilleure compréhension des territoires.

La démarche adoptée s'est voulue hypothético-déductive car à partir des observations de représentations erronées ou simplifiées de nos élèves, nous avons émis un certain nombre d'hypothèses de départ : la classe serait un lieu privilégié de construction du savoir géographique et des représentations sur lesquels l'individu et le groupe fondent leur vision du monde. La géographie scolaire donnerait à la classe un regard commun sur un autre espace et elle construirait alors une communauté représentationnelle autour d'un espace symbolique partagé. Les manuels jouent un rôle majeur dans la diffusion de représentations, voire des stéréotypes auprès des élèves et des enseignants. Malgré les mutations sociétales et les changements de références des élèves, le regard porté sur les espaces ruraux d'Afrique noire serait assez stable dans le temps et resterait nimbé d'un voile exotico-colonial. Pour vérifier cet ensemble d'hypothèses nous avons constitué un corpus de manuels scolaires et mis en place des enquêtes et des entretiens conversationnels semi-directifs. Puis, de ce travail empirique découle une réflexion théorique où la géographie scolaire serait un terrain pertinent pour étudier la construction idéelle d'un territoire.

Notre thèse est construite autour de trois axes : l'épistémologie, la géographie africaniste postcoloniale et la géographie scolaire. Afin de comprendre l'articulation entre ces trois dimensions de notre sujet, il nous a semblé plus pertinent de commencer par une mise au point théorique. Les trois domaines sont approfondis chacun dans un chapitre de la première partie. Cette dernière s'ouvre sur la réflexion épistémologique avec la définition des concepts centraux de représentation et d'espace symbolique et avec l'explication du modèle spatial adopté. Un deuxième chapitre est accordé aux enjeux du concept d'espace symbolique pour l'Afrique noire dans lequel, nous justifierons l'inscription de notre pensée dans les études postcoloniales et nous appliquerons notre modèle de l'espace symbolique à l'Afrique noire. Le troisième chapitre est consacré à la géographie scolaire et à son rôle dans la construction de l'espace symbolique. Nous nous emploierons à expliquer que la géographie scolaire est un terrain d'étude qui fonctionne comme un révélateur de représentations et des mécanismes de construction de l'espace symbolique. Enfin, un quatrième chapitre exposera les méthodes et les stratégies de notre travail empirique. La constitution d'un corpus de manuels scolaires et la

collation d'enquêtes et d'entretiens doivent nous permettre de décrypter les représentations exotico-coloniales et de comprendre leur fonctionnement.

Les deuxième et troisième parties sont alors les résultats de notre travail de terrain. La deuxième partie est centrée sur le manuel scolaire qui est le dépositaire d'une mémoire collective et le témoin des représentations sur les espaces ruraux d'Afrique noire. L'objectif est de comprendre les mécanismes de l'inertie des représentations et le type de discours sur les espaces ruraux d'Afrique noire qui en découlent. Cette partie s'articule autour de trois chapitres : le premier tente de prouver que la construction du manuel est la source de la déformation, mais ce processus de déformation est aussi le fait des éléments constitutifs du manuel, les blocs iconique et textuel, c'est sur quoi le chapitre deux insiste. Quant au chapitre trois, il décrit le résultat de ces déformations en montrant l'évolution du discours sur les espaces ruraux d'Afrique noire des années 1950 aux années 2000, qui s'articule autour de quatre objets géographiques. La nature, la société rurale, le village et les territoires agricoles sont les pivots des représentations exotico-coloniales sur lesquelles se structure l'espace symbolique.

Enfin, la troisième partie, se concentre sur la construction des savoirs dans la classe. La classe est un lieu où se tissent un discours et un regard sur les espaces ruraux d'Afrique noire. Les représentations des manuels, celles des élèves et de l'enseignant s'y rencontrent créant une tension porteuse d'inertie. L'interaction entre le manuel, les élèves et l'enseignant doit nous permettre de comprendre comment se construisent les savoirs et s'élaborent les représentations ce qui peut nous éclairer sur le fonctionnement de l'espace symbolique. Avant d'étudier cette rencontre représentationnelle, le chapitre un fait le point sur les représentations des élèves qui restent inscrites dans une mythologie coloniale et le chapitre deux sur celles des enseignants déchirées entre un discours médiatique et scientifique. Le troisième chapitre décrit la mise en contact des représentations des trois pôles et comment s'échafaude la sémiosphère, moteur de l'espace symbolique.

PARTIE 1 : Éléments théoriques à l'origine de l'espace symbolique

Introduction

Ce chapitre propose d'étudier les concepts clés sur lesquels repose notre réflexion : *représentation*, *territoire*, *espace symbolique*. Notre travail théorique révèle aussi une volonté de décloisonnement et une approche transdisciplinaire en faisant appel aux sciences géographique, historique, sociologique ou encore cognitive. Les concepts que nous employons traversent différents champs scientifiques mais ce sont aussi nos méthodes d'investigation et d'analyse qui se nourrissent de la linguistique, de la sociologie ou des sciences de l'éducation. Nous chercherons à décrire le cadre épistémologique de notre pensée fortement influencée par la géographie culturelle et à montrer que la géographie scolaire et la géographie universitaire sont complémentaires et qu'elles ne sont pas liées par des liens de subordination. En effet, la géographie scolaire, en offrant un terrain d'expérimentation et d'analyse, nous permet de faire émerger l'espace symbolique, concept pertinent et fédérateur. Il est l'élément central de notre cheminement, nœud constitutif d'une nouvelle grille de lecture du territoire et des espaces ruraux de l'Afrique noire, car il met en perspective le débat postcolonial qui anime nos sociétés et la communauté scientifique.

Nous présenterons, dans un premier temps, les liens matriciels qui unissent les représentations et l'espace symbolique et qui permettent d'apporter de nouveaux éclairages sur les espaces ruraux de l'Afrique noire. Puis, nous étudierons les mécanismes de construction du savoir de la géographie scolaire qui génèrent l'espace symbolique. Enfin, nous déclinerons nos méthodes et nos stratégies mises en place pour capter et analyser les représentations qui émanent de la géographie scolaire.

Chapitre 1 : Représentation et espace symbolique

> « Il serait vain de se cantonner au territoire, d'ignorer la multiplication des interférences et, par-delà, la complexité de cette ère nouvelle qui nous lie les uns aux autres, loin des considérations géographiques. L'histoire de la colonisation nous a montré que le territoire pouvait être imaginaire, dépasser les frontières, braver les variations climatiques, brasser les langues et les races »[14].

Pour Alain Mabanckou, le concept de territoire semble dépassé dans le monde fluide aux logiques réticulaires dans lequel il vit. En effet, l'accélération des mobilités, l'émergence des réseaux sociaux et spatiaux, la fragmentation et l'individualisation des identités socio-spatiales rendent complexe une définition du territoire. L'approche par les représentations et l'espace symbolique, nous permet, alors, de prendre en compte ces données. Nous présenterons successivement ces deux concepts en tentant de montrer la pertinence de leur utilisation dans l'appréhension du territoire.

1. Des représentations

1.1. Géographie culturelle, territoire et représentation

> La géographie « n'est plus simplement une sciences des lieux. Elle est une science du regard que les hommes portent sur les lieux ; elle s'interroge sur les identités qui s'accrochent aux territoires, et invite à la réflexion sur la géographicité des existences individuelles et collectives »[15].

Depuis une trentaine d'années la géographie a connu son « tournant culturel », remettant en cause et enrichissant ses approches paradigmatiques. Cette définition de la géographie donnée par Paul Claval témoigne de cette métamorphose issue de débats fondateurs. Ces derniers s'engagent avec la parution de *L'Espace géographique* n°4 de 1981, qui réunit un « certain nombre de textes pour servir de support à la réflexion de géographes intéressés par le thème culturel »[16]. En 2008, en guise de bilan, les *Annales de géographie* proposent un numéro sur « Où en est la géographie culturelle ? »[17] ; dès l'introduction, Paul Claval et Jean-François Staszak reconnaissent qu'elle est devenue une des « composantes les plus dynamiques de la discipline » sans qu'il y ait pour autant un consensus sur sa définition.

[14] MABANCKOU Alain. *Le sanglot de l'homme noir*. Paris : Fayard, 2012, p.59-60.
[15] CLAVAL Paul. *Histoire de la géographie française de 1870 à nos jours*. Paris : Nathan, 1998, p.421.
[16] *L'Espace géographique*, tome 10, n°4, 1981, p.241.
[17] *Annales de géographie*, 2008/2-3 (n° 660-661).

Le concept de culture semblait une possibilité de sortir de la géographie catalogue, et de son inventaire du monde, et d'enrichir la compréhension de l'espace. Guy Di Méo, grand représentant de la géographie sociale, tout en dénonçant certains travers de la géographie culturelle, reconnait que cette dernière « tend désormais à regrouper et à ranger sous son label toutes les recherches privilégiant une démarche qui décrypte le sens social des dispositifs spatiaux comme des relations que les êtres humains entretiennent avec eux »[18].

La culture désigne, dans sa signification restreinte, l'ensemble des productions intellectuelles d'une société : les arts, les sciences, les idées, la littérature… En un sens plus large et plus anthropologique, elle constitue pour Marcel Mauss « l'ensemble des formes acquises de comportement dans les sociétés humaines »[19]. Elle englobe ainsi les gestes, les croyances, les rituels collectifs, les savoir-faire, les visions du monde, les manières d'aimer, de sentir, de souffrir, de percevoir le temps et l'espace… tentant d'unir ces deux acceptions, Pascal Ory définit la culture comme « l'ensemble des représentations collectives propres à une société »[20].

Ainsi, Paul Claval et Jean-François Staszak[21] caractérisent la géographie culturelle par son objet : elle explore cet univers symbolique, qui donne aux êtres humains prise sur leur environnement et leur permet d'évoluer en société. Ils la définissent aussi comme une approche. Le monde, la nature, la société ayant cessé d'apparaître comme des réalités objectives directement accessibles, on ne peut les analyser en tant que telles. La géographie ne saurait prétendre étudier un espace objectif, commun et extérieur à tous. C'est à travers la façon dont les êtres humains ressentent, conçoivent et vivent leur environnement naturel et social, bref, à travers leurs cultures, qu'on peut chercher à comprendre celui-ci. Cette démarche conduit à étudier les représentations dans leur articulation à des pratiques spatiales, et donc à réfléchir sur le rôle de la culture dans les phénomènes ou processus géographiques qui en résultent.

Ainsi, « traduit en termes d'espaces, le concept de culture renvoie immanquablement à celui de territoire. L'existence de la culture crée en effet le territoire et c'est par le territoire que s'incarne la relation symbolique qui existe entre la culture et l'espace. Le territoire devient dès lors un géosymbole : c'est-à-dire un lieu, un itinéraire, un espace, qui prend aux

[18] DI MEO Guy. « La géographie culturelle : quelle approche sociale ? ». *Annales de géographie* 2/2008 (n° 660-661), p. 47-66.
[19] Cité dans OFFENSTADT Nicolas. *Les mots de l'historien*. Toulouse : PUM, 2009, p.31.
[20] ORY Pascal. « Qu'est-ce que l'histoire culturelle ? ». *Université de tous les savoirs*, vol. 2. L'Histoire, la Sociologie et l'Anthropologie, Paris : Éd. O. Jacob, 2002, p. 93-106.
[21] CLAVAL Paul, STASZAK Jean-François. « Où en est la géographie culturelle ? ». *Annales de géographie* 2/2008 (n° 660-661), p. 3-7.

yeux des peuples et des groupes ethniques, une dimension symbolique et culturelle, où s'enracinent leurs valeurs et se conforte leur identité »[22]. Ces débats contribuent, donc, à la modification de la définition de l'espace qui d'espace réel et concret que l'on peut parcourir et mesurer, devient un produit social. Cet espace est construit et approprié par des groupes sociaux. Aujourd'hui le concept d'espace, assez large et ambigu, « concept attrape-tout » pour François Audigier[23], tend à être remplacé par le concept de territoire qui renverrait davantage à un espace idéel, à une vision du monde, tandis que l'espace serait matériel.

Le territoire émerge « du regard et de la volonté des hommes, de leurs besoins et de leurs convoitises à s'emparer des ressources de la nature. L'appropriation, matérielle ou symbolique, signe la naissance du territoire qui n'est pas un donné, mais un construit social, qui n'est pas un état mais un processus, celui de la territorialisation »[24].

Cependant, les débats restent vifs[25] et ils se cristallisent sur l'essence du territoire qui s'articule autour de binarités : objectivité / subjectivité, matériel / idéel, sensible / factuel ou encore réel / imaginaire. Nous ne pensons pas qu'il y ait dualités mais plutôt consubstantialité. Ces binarités forment un tout, une unité incarnée par le territoire. Augustin Berque montre que le milieu et le paysage sont le résultat d'un incessant va-et-vient entre ces binarités, il en dégage des concepts qui peuvent être invoqués pour comprendre cette consubstantialité dans le territoire. C'est ainsi que le territoire doit être pensé dans « une raison trajective », c'est-à-dire en dépassant les analyses binaires du subjectif et de l'objectif pour se concentrer sur la « combinaison médiale et historique du subjectif et de l'objectif, du physique et du phénoménal, de l'écologique et du symbolique »[26] donc sur « rien d'autre que ce trajet dans lequel la représentation de l'objet se laisse assimiler et modeler par les impératifs pulsionnels du sujet »[27]. Le travail du géographe consiste, alors, à comprendre les « matrices phénoménologiques (les schèmes de perception et d'interprétation [du territoire]) qui ne cessent d'engendrer des empreintes physiques (les modes d'aménagement du milieu), lesquels à leur tour, influencent ces matrices, et ainsi de suite »[28]. C'est pourquoi, tout géographe doit

[22] BONNEMAISON Joël. « Voyage autour du territoire ». *Espace géographique*, vol.10, n°10-4, 1981, p.249.
[23] AUDIGIER François (dir.). *Construction de l'espace géographique*. Paris : INRP, 1995.
[24] POURTIER Roland. « Territoire…Territoires ». *Historiens et Géographes*, n°403, juillet-aout 2008, p183-188.
[25] VANIER Martin (dir.). *Territoires, territorialité, territorialisation. Controverses et perspectives*. Rennes : PUR, 2009.
[26] BERQUE Augustin. *Médiance, de milieux en paysages*. Paris : Belin, 2000, p.41.
[27] DURAND Gilbert. *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*. Paris : Bordas, 1969, p.38 ; cité Par BERQUE Augustin. *Op.Cit.*. p.41.
[28] BERQUE Augustin. *Op.Cit*. p.44.

ancrer sa réflexion dans une *médiance* où le physique et le phénoménal du territoire sont vus dans leur relation, sinon le scientifique tombe dans deux dérives nommées « chimères »[29] :

> « J'appelle ces erreurs des chimères. L'une, projetant le sujet sur l'objet, dévore celui-ci et l'assimile au monde subjectif ; c'est la chimère Objectivore. Cette chimère, en d'autres termes, réduit l'objet aux représentations du sujet ; elle réduit le physique au phénoménal. L'autre chimère, réduisant le sujet aux déterminations de la nature, absorbe celui-là dans le monde objectif. Elle réduit le phénoménal au physique. C'est la chimère Subjectivore, où l'objet dévore le sujet »[30].

Le géographe se trouve dans l'obligation de naviguer entre l'idéel et le matériel car faire fi d'un des deux pôles reviendrait à tomber dans le déterminisme. D'un côté, la chimère objectivore pousse au déterminisme culturel, qui oublie que les sociétés hors-sol n'existent pas et qui fait de « l'homme un être éthéré et de la société un mécanisme qui tourne sur ses propres rouages, indépendamment du substrat matériel qui la supporte »[31]. De l'autre la chimère subjectivore engendre le déterminisme naturel, qui soumet l'homme à la nature, tout acte individuel et/ ou sociétal étant le fruit d'un environnement imposant ses lois.

Dans ce contexte paradigmatique, la géographie est l'étude de : « l'image que les hommes se font du monde. Les hommes appréhendent ce qui les environne à travers les sensations et les perceptions qu'ils en ont. Il n'y a jamais de réalité qui soit donnée objectivement, hors des filtres qui constituent nos sens et des grilles qui guident nos perceptions. Pour être pleinement humaine, la géographie ne doit donc pas partir des lieux ou de l'espace : elle saisit la manière dont ils sont structurés dans les sensations et construits dans la perception. […] Il n'y a pas de réalités objectives : les hommes ne réagissent pas à ce qui se passe dans le monde, mais à ce que leurs sens disent et que leur esprit reçoit parce qu'il en a une idée préformée »[32]. Toutefois, nous ne saurions faire l'impasse sur l'interaction entre la matérialité de l'espace et les représentations de cet espace qui conduit à la production de nouveaux usages, sur quoi Muriel Rosemberg insiste en montrant que l'aménagement de lieux est le produit de représentations mais il génère aussi des représentations. Ce processus crée alors des usages différents que ceux escomptés par les aménageurs, le matériel est donc aussi fondamental[33].

---

[29] *Ibid*. p.49.
[30] *Ibid*. p.52.
[31] SCHEIBLING Jacques. *Qu'est ce que la géographie*. Paris : Hachette, 1994, p.108.
[32] CLAVAL Paul. *Histoire de la géographie française de 1870 à nos jours*. Paris : Nathan, 1998, p.422.
[33] ROSEMBERG Muriel. « Contribution à une réflexion géographique sur les représentations et l'espace ». *Géocarrefour*, vol.78, 2003, p.76. En ligne le 29 mai 2007. URL : http://geocarrefour.revues.org/130. Consulté le 18 avril 2012.

Par conséquent, la géographie, qu'elle soit humaine, sociale ou culturelle, permet de comprendre un territoire. Cette compréhension passe par l'étude des représentations qui nous éclaire sur les modalités d'appréhension du monde et le statut du réel, c'est-à-dire le problème de l'adéquation entre la réalité, ce que nous en percevons et nos discours sur la réalité. Elles définissent aussi la géographicité, soit « l'expérience que chacun a de sa présence dans le monde, et de la signification qu'il lui attribue »[34]. Jean Pierre Paulet va encore plus loin, considérant que « l'analyse des représentations […] n'est pas une branche de la géographie parmi d'autres… Il s'agit de l'essence même de la discipline […]. L'action des sociétés ne peut se concevoir qu'en fonction de cette représentation subjective, partiale, imagée, chargée de significations culturelles »[35].

Toutefois, cette exploration « des mondes intérieurs »[36] au travers des représentations soulève un problème de définition.

1.2. La représentation, « une notion brumeuse »[37] et « un concept nomade »[38]

Le concept de représentation navigue entre différents champs de pensée et de savoir (psychologie, sociologie, sciences cognitives, histoire, géographie…), champs dans lesquels il peut recouvrir des significations changeantes ; de ce fait il est polysémique, et bien que toujours affublé d'un adjectif : culturelle, spatiale, mentale, cognitive… il a une double signification. Il peut faire référence à un processus, l'action de représenter ou de se représenter quelque chose mais aussi au résultat de cette opération, à sa fixation sous diverses formes. L'imprécision du vocabulaire est ici révélatrice de la difficulté à appréhender à la fois un phénomène dynamique en perpétuelle formation ou transformation et la trace plus ou moins bien fixée de cette activité. Cette ambivalence intrinsèque est soulignée dans les définitions des représentations sociales employées en psychologie sociale :

> La représentation est « le produit et le processus d'une activité mentale par laquelle un individu ou un groupe reconstitue le réel auquel il est confronté et lui attribue une signification spécifique »[39].

---

[34] CLAVAL Paul. *Op. cit.*, p.423.
[35] PAULET Jean-Pierre. *Les représentations mentales en géographie*. Paris : Anthropos, 2002, p.2.
[36] DEBARDIEUX Bernard. « L'exploration des mondes intérieurs ». KNAFOU Rémy (dir.), *L'État de la géographie : autoscopie d'une science*, Paris : Belin, 1997, p.371-384.
[37] DORTIER Jean-François. *Dictionnaire des sciences humaines*. Auxerre : Editions Sciences humaines, 2004, p.728.
[38] Concept développé par STENGERS Isabelle. *D'une science à l'autre. Des concepts nomades*. Paris : Seuil, 1987.
[39] ABRIC Jean-Claude. *Coopération, compétition et représentations sociales*. Fribourg - Cousset : Delval, 1988.

> « La représentation est donc un ensemble organisé d'opinions, d'attitudes, de croyances et d'informations se référant à un objet ou une situation. Elle est déterminée à la fois par le sujet lui-même (son histoire, son vécu), par le système social dans lequel il est inséré, et par la nature des liens que le sujet entretient avec ce système social »[40].

L'activité de représentation n'est pas un processus déviant qui serait la marque d'un "mauvais" fonctionnement de la pensée. Il s'agit plutôt d'un mode de connaissance ordinaire, d'un système cognitif qui a sa logique et son fonctionnement particulier et qui va permettre dans les situations courantes de sélectionner et d'organiser l'information reçue grâce à des cadres d'interprétation préétablis. Nous pouvons résumer ainsi les traits essentiels des représentations sociales comme « une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social »[41].

Nous signalons que représentation sociale n'est pas synonyme de stéréotype. Cette notion depuis sa mise en application dans les sciences sociales par Walter Lippmann en 1922 a connu un grand succès, devenant un objet transversal de la réflexion contemporaine. Sa définition en devient complexe, dans le langage courant il peut être synonyme de cliché, lieu commun, idée reçue ou encore poncif. Ce panel sémantique décortiqué et analysé par Ruth Amossy et Anne Herschberg-Pierrot montre la grande fécondité de ce concept, en particulier dans les études culturelles[42]. Dans notre étude des représentations, nous le considérons comme un raccourci cognitif, un schème perceptif qui cristallise les croyances et les savoirs, fondés sur les mécanismes de la simplification de la complexité et de la généralisation à partir de catégorisation d'informations[43]. Il concourt à la production d'évaluations et de jugements hâtifs sur autrui ou sur un objet ; et du fait de la catégorisation, il conduit à une accentuation des différences perçues avec les autres groupes sociaux et à une sous-estimation de l'hétérogénéité de la communauté d'appartenance. C'est pourquoi, le stéréotype est très souvent chargé de connotations négatives :

> « Le propre de la stéréotypie, c'est d'être grossière, brutale, rigide et de reposer sur une sorte d'essentialisme simpliste où la généralisation porte à la fois sur l'extension (attribution des mêmes traits à tous les êtres ou objets désignables

[40] ABRIC Jean-Claude. « L'étude expérimentale des représentations sociales ». JODELET Denise, *Les représentations sociales*. Paris : PUF, 1989.
[41] JODELET Denise. *Les représentations sociales*. Paris : PUF, 1989, p.39.
[42] AMOSSY Ruth, HERSCHBERG PIERROT Anne. *Stéréotypes et clichés*. Paris : Armand Colin, 2011.
[43] FERREOL Gilles, JUCQUOIS Guy. *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*. Paris : Armand Colin, 2003, p.330-332.

par un même mot) et sur la compréhension : par simplification extrême des traits exprimables par des mots »[44].

Le stéréotype est donc, un indice, « un indicateur » [45], une marque ponctuelle de la représentation sociale. Il est une composante de la représentation, un des rouages du processus cognitif représentationnel.

Par conséquent, les représentations se comportent comme une sorte de « boîte à outils mentale, formée de petits modules fonctionnels destinés à décoder notre environnement, gérer nos conduites et organiser nos activités »[46]. La compréhension de leur élaboration permet de saisir les relations des hommes et de leur milieu, d'appréhender le territoire et les identités ; « c'est en reconstituant les racines profondes de notre imaginaire spatial que l'on comprend la mise en place des genres de vie sur les territoires et les pratiques qui en résultent »[47].

Cet imaginaire spatial est échafaudé par les représentations sociales mais aussi individuelles, ces dernières étant le produit d'un itinéraire de vie, d'une vision du monde singulière, d'un être-au-monde[48]. La représentation, comme processus cognitif représentationnel, s'effectue à plusieurs degrés. Le niveau 1 correspond au « signal »[49] c'est-à-dire le traitement de l'information par les neurones sensoriels, le fait de se saisir d'un objet par les sens (visuel, auditif, tactile…). Jean-Pierre Paulet préfère parler de perception[50], il adjoint à cet acte instantané et sensoriel un véritable processus cognitif avec un tri, un arbitrage et un déchiffrage des messages qui proviennent de l'environnement. L'objet observé est alors interprété, reconstruit et symbolisé.

Le niveau 2 est celui de l'inférence, qui est le processus de raisonnement qui prend la place de nos sens[51]. Au cours de l'inférence, deux processus se mettent en œuvre l'objectivation avec la constitution d'un noyau figuratif et l'ancrage de la représentation.

---

[44] MAISONNEUVE Jean. *Introduction à la psychologie*. Paris : PUF, 1989, p.141, cité par AMOSSY Ruth, HERSCHBERG PIERROT Anne. *Stéréotypes et clichés*. Paris : Armand Colin, 2011, p.52.
[45] *Ibid.* p.52.
[46] DORTIER Jean-François. «L'univers des représentations ou l'imaginaire de la grenouille ». *Sciences Humaines*, n°128, juin 2002, p.24-30.
[47] BAILLY Antoine. « Les représentations en géographie ». *Encyclopédie de géographie*, Paris : Economica, 1995, p.379.
[48] LÉVY Jacques, LUSAULT Michel. *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*. Paris : Belin, 2003, p.791.
[49] DORTIER Jean-François. *Dictionnaire des sciences humaines*. Auxerre : Editions Sciences humaines, 2004, p.728.
[50] PAULET Jean-Pierre. *Les représentations mentales en géographie*. Paris : Anthropos, 2002, p.6.
[51] CLEMENT Fabrice. *Les mécanismes de la crédulité*. Genève-Paris : Librairie Droz, 2006, p.15.

« Objectiver, c'est résorber un excès de significations en les matérialisant »[52]. Le processus d'objectivation permet aux gens de s'approprier et d'intégrer des phénomènes ou des savoirs complexes. Il comporte trois phases :

- Le tri des informations en fonction de critères culturels et surtout normatifs, ce qui exclut une partie des éléments.
- La formation d'un modèle ou noyau figuratif : les informations retenues s'organisent en un noyau « simple, concret, imagé et cohérent avec la culture et les normes sociales ambiantes »[53].
- La naturalisation des éléments auxquels on attribue des propriétés ou des caractères. Le noyau figuratif prend un statut d'évidence et devient la réalité même pour le groupe considéré. C'est autour de lui que se construit l'ensemble de la représentation sociale.

Quant à l'ancrage c'est « l'enracinement social de la représentation et de son objet »[54], il rend compte de l'intégration des informations nouvelles dans le système de savoirs et de signification préexistant[55].

De ce fait, le réel, l'espace concret, nous apparaît sous forme de représentations qui varient suivant les individus[56] et les sociétés. Il est le résultat de la rencontre du monde matériel et de la subjectivité humaine.

1.3. Les représentations, des processus cognitifs producteurs de connaissances et de méconnaissances inertes et flexibles

Les représentations relèvent d'un double paradoxe, elles sont à la fois connaissances et méconnaissances du fait de leur aspect lacunaire et elles ont aussi la particularité d'être très stables dans le temps, difficiles à modifier tout en s'avérant flexibles.

1.3.1. Le paradoxe connaissance et méconnaissance

La représentation sociale est « une forme de connaissance bien particulière non réductible à une connaissance scientifique dégradée ou erronée. Elle puise ses contenus dans plusieurs champs, elle fonctionne par traduction, articulation, emprunt,

[52] Serge MOSCOVICI, cité par JODELET, *Psychologie sociale*, Paris : PUF, 1989, p. 371.
[53] ROUQUETTE Michel-Louis, RATEAU Patrick. *Introduction à l'étude des représentations sociales*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, 1998, p. 32.
[54] JODELET Denise. *Psychologie sociale*. Paris : PUF, 1989, p.375.
[55] MESURE Sylvie, SAVIDAN Patrick. *Le dictionnaire des sciences humaines*. Paris : PUF, 2006, p.1003-1004.
[56] PAULET Jean-Pierre. *Op.cit*., p.9.

ressemblance, elle produit un vraisemblable pour convaincre, elle est paradoxalement connaissance-méconnaissance en rapport réciproque avec la pratique »[57].

Ce paradoxe n'est pas le résultat d'une irrationalité de l'esprit mais au contraire le résultat des mécanismes de production de représentation qui transforment des informations en connaissances qui sont tenues pour vraies par notre cerveau. C'est cette croyance qui induit les déformations[58]. La source de ces erreurs peut s'effectuer à différents niveaux du processus d'élaboration des représentations.

La première se situe lors de la perception, nos différents canaux sensoriels peuvent subir une illusion, Jean-Pierre Paulet cite par exemple l'effet d'illusion verticale en montagne[59] qui fait croire au promeneur au pied de la montagne (A) que le sommet se trouve au point B mais arrivé au col, il s'aperçoit qu'il est loin d'être parvenu au sommet.

L'inférence peut aussi mettre en place des erreurs de raisonnement. Lorsque l'individu doit juger, évaluer des environnements non perceptibles par les sens car trop éloignés spatialement et/ou temporellement, il utilise un stock de représentations avec lesquelles il compose un raisonnement. Cette non-proximité peut déboucher sur l'élaboration de croyances fausses. Ainsi, si nous disposons de la croyance générale que les orages sont particulièrement fréquents en montagne durant la saison estivale, nous pouvons former la croyance, un beau matin du mois d'août, qu'il est prudent de prendre un imperméable avant de partir pour une longue randonnée[60].

De plus, les travaux de Daniel Kahneman et Amos Tversky[61] montrent que plutôt que de mettre en œuvre des raisonnements qui pourraient être décrits par des règles de logiques, nous recourons spontanément à un nombre limité de principes heuristiques pour juger de la probabilité d'un événement, c'est ainsi que les individus recourent à des raccourcis cognitifs qui les entrainent à ignorer certaines données pertinentes et à ignorer les processus inférentiels corrects. « L'esprit est engagé dans un tunnel mental »[62] qui pousse à l'erreur. Les stéréotypes jouent ici un rôle essentiel, ils sont des schèmes opératoires permettant de traiter des informations rapidement et d'éviter la confusion que provoquerait la saisie simultanée de trop

[57] GRIZE Jean-Blaise. « Logique naturelle et représentations sociale ». JODELET Denise, *Les représentations sociales*, Paris : Paris, 1989, p.180.
[58] CLÉMENT Fabrice. *Les mécanismes de la crédulité*. Genève-Paris : Librairie Droz, 2006, p.15.
[59] PAULET Jean-Pierre. *Op.cit*., p.6-7.
[60] CLÉMENT Fabrice. *Op. Cit.*p.15.
[61] TVERSKY Amos, KAHNEMAN Daniel. « Judgment under uncertainty : Heuristics and biases ». *Science*, n°185, 1974, pp.1124-1131. Cité par CLÉMENT Fabrice, *Op. cit*. p.34-35.
[62] *Ibid.* p. 35.

nombreux détails. Ils apportent « une première impression »[63] mais elle n'est pas toujours fiable.

Enfin, la dernière source de déformation peut s'effectuer dans le processus de communication. Dans ce cas, c'est la transmission de l'information qui est fausse et c'est notre confiance à l'émetteur qui fait accepter l'erreur. Fabrice Clément nomme ce phénomène la crédulité qu'il définit comme « une disposition à tenir trop facilement pour vraie une proposition communiquée par autrui sans soumettre la véridicité de l'information transmise à une procédure d'évaluation rationnelle qui, appliquée convenablement, aboutirait à son rejet ou, pour le moins, à sa mise en doute »[64].

Ce comportement n'est pas non plus irrationnel car l'individu ne pouvant être partout à la fois et n'étant pas en mesure d'effectuer par lui-même qu'un nombre limité d'observations, les témoignages d'autrui sont extrêmement précieux. Ils lui permettent de multiplier sa capacité d'observation individuelle : « grâce aux autres, les individus disposent pour ainsi dire plus de yeux pour voir »[65], et de profiter des connaissances acquises par les générations précédentes. Il est donc rationnel pour augmenter ses connaissances de croire ces témoignages. La déformation provient alors d'une confiance trop vite donnée à l'émetteur. Cette confiance est le fruit d'un dispositif dont la fonction pourrait être comparée à celle d'un filtre susceptible d'opérer un tri, dans la mesure du possible et à moindre coût, entre les informations fiables et les autres. De telles vérifications pour des raisons d'économies cognitives sont impossibles de façon systématique, les capacités cognitives humaines étant limitées en termes de mémoire et de puissance computationnelle[66]. L'organisme cherche, donc, à économiser du temps et de l'énergie ; c'est pourquoi la vérification de l'information prend des raccourcis. Elle mesure ainsi le niveau de compétence et la bienveillance de l'émetteur par des indices (titre, statut professionnel, détail vestimentaire…), par des signes sociaux qui vont déterminer le niveau de confiance ; mais les stéréotypes sont utilisés, ce qui ne garantit pas la fiabilité. La contrainte de la situation exige souvent une prise de décision rapide donc cette expertise reste superficielle. De plus, cette confiance est renforcée par la proximité affective du récepteur et de l'émetteur, plus l'émetteur est proche, plus cela valide l'information. Enfin l'émotion joue un rôle crucial dans la crédulité car elle peut entrainer le système cognitif à accepter certains types de représentation.

[63] Cf. les travaux d'ASCH Solomon, cités dans AMOSSY Ruth, HERSCHBERG PIERROT Anne. *Stéréotypes et clichés*. Paris : Armand Colin, 2011, p.49-51.
[64] CLÉMENT Fabrice. *Les mécanismes de la crédulité*. Genève-Paris : Librairie Droz, 2006, p.16.
[65] *Ibid.* p.16.
[66] *Ibid.* p.19.

Cette crédulité est donc bien productrice de représentations déformées voire fausses donc de méconnaissances.

1.3.2. Le paradoxe inertie et flexibilité

La particularité des représentations est d'être à la fois stables et flexibles. Ce paradoxe n'est possible que par leur structure originale faite d'un noyau et d'une périphérie. C'est Serge Moscovici qui le premier a dégagé la notion de noyau figuratif[67], reprise et développée par Jean-Claude Abric sous le terme de noyau central ou noyau structurant.

Le système central est associé à la part la plus ancienne, la plus ancrée et « apparaît lié aux conditions historiques, sociologiques et idéologiques ; directement associé aux valeurs et aux normes »[68] . Nous touchons là au rapport de l'objet de représentation avec tout le système socioculturel sur lequel il repose. Il est composé des éléments fondamentaux comme les valeurs et les croyances autour desquelles le groupe trouve son identité, l'entretient et la rend pérenne. C'est pourquoi, il constitue le niveau le plus stable de la structure de la représentation face aux changements de la société. Néanmoins, la garantie de cette stabilité n'est assurée que parce qu'il existe le système des éléments périphériques qui sont une sorte de protection du noyau central. Les éléments périphériques constituent la part la plus variable de la représentation, la plus contingente parce que plus proche de la réalité extérieure et plus soumise aux situations[69]. Les éléments périphériques sont plus proches de l'expérience des individus et de leur réalité quotidienne. C'est donc à ce niveau structural de la représentation que nous pouvons observer une forte variabilité des éléments de la représentation d'un groupe.

Par conséquent, le géographe doit étudier ce noyau dur et sa périphérie car ils permettent aux individus et aux sociétés de construire leur territoire et leur identité, c'est à partir de ce couple qu'ils interprètent et construisent de la réalité. Mais cette action, cette vision du monde est par nature déformée. Les représentations « ne forment pas des images neutres du monde. Leur fonction est évaluative. [Elles] proposent un jugement, une appréciation, elles impliquent une prise de position. Elles donnent une couleur émotionnelle, une valeur (positive ou négative) aux choses […]. [Donc], les représentations touchent sans

[67] MOSCOVICI Serge. *La psychanalyse, son image et son public, Étude sur la représentation sociale de la psychanalyse*. Paris : P.U.F., 1961.
[68] ROUQUETTE Michel-Louis, RATEAU Patrick. *Introduction à l'étude des représentations sociales.* Grenoble : P.U.G., 1998, p.35.
[69] ABRIC Jean-Claude. « L'organisation interne des représentations sociales : système central et système périphérique ». GUIMELI Christian, *Structures et transformations des représentations sociales*, Lausanne : Delachaux & Niestlé, 1994, p.73-84.

doute à des enjeux sensibles : la définition de ses intérêts, son territoire, son identité et ses alliances »[70]. De plus, cette déformation s'inscrit dans le temps car, comme nous venons de le voir, les représentations évoluent lentement.

2. La genèse de l'espace symbolique

2.1. L'espace symbolique, une superstructure du territoire

Les représentations permettent de penser le monde, en découpant, ordonnant, hiérarchisant l'espace. Pour Denis Retaillé, il y a trois manières de penser le monde qui correspondent à « une même posture cognitive »[71] qui consiste à « penser le monde avec la terre comme référence »[72]. La première consiste en un « exercice de nomination et de mise en tableau pour décrire une chose et parfois un être »[73]. La deuxième privilégie « la mesure et la mise en ordre pour inscrire dans la dimension spatiale de la terre »[74]. Enfin, la troisième peut être qualifiée d'idéelle : elle vise « l'exposé d'un sens ». Ces trois manières « ne sont pas contradictoires, mais successives et complémentaires dans la construction de la connaissance »[75]. Elles catégorisent le monde en trois idéal-types : *l'ici*, *l'ailleurs* et *les confins*[76]. L'*ici* et l'*ailleurs* « sont les deux premiers repères de la géographie spontanée, le second exprimant la conscience que la distance sépare et différencie alors qu'*ici* est la preuve "vivante" de l'existence »[77]. L'*ailleurs* est « la composante géographique de l'altérité […] C'est un quelque part qui n'adhère pas tout à fait aux catégories représentationnelles de notre expérience ordinaire »[78]. Les *confins* : « là où les choses diffèrent, là où s'opère la transition vers l'ailleurs ou vers l'autre »[79].

---

[70] DORTIER Jean-François. « Les représentations sociales. L'image de la psychanalyse ». *Sciences Humaines*, n°91, février 1999, p.44-46.
[71] RETAILLÉ Denis. « Penser le monde ». Jacques LÉVY et Michel LUSSAULT, *Logiques de l'espace et esprit des lieux. Géographie à Cerisy*. Paris : Belin, coll. « Mappemonde », 2000, p.273.
[72] *Ibid.* p.273.
[73] *Ibid*. p.276.
[74] *Ibid*. p.276.
[75] *Ibid.* p.273.
[76] THÉMINES Jean-François. « Connaissance géographique et pratiques cartographiques dans l'enseignement secondaire ». *M@ppemonde*, n°82, 2006. En ligne : http://mappemonde.mgm.fr/num10/articles/art06201.pdf. Consulté le 22 avril 2012.
[77] RETAILLÉ Denis. *Le monde du géographe*. Paris : Presses de sciences Po, 1997, p.41.
[78] TURCO Angelo. « Ailleurs ». Jacques LÉVY et Michel LUSSAULT. *Dictionnaire de géographie et de l'espace des sociétés*. Paris : Belin, 2003, p.53
[79] ROBIC Marie-Claire. « Confins, routes et seuils : l'au-delà du pays dans la géographie française du début du XXe siècle ». *Communications*, 2000, n°70, p.95.

Nous sommes bien dans un processus représentationnel, décrit auparavant, fait de la perception et de l'inférence qui vont fixer les propriétés de l'espace terrestre comme la distance, la direction, la limite et la situation, à partir desquelles l'homme s'approprie l'espace en le mettant en scène et en s'y projetant. Cette appropriation, qu'Éric Dardel nomme *spatialisation*[80], est l'opération de qualification par laquelle un être humain organise l'étendue au contact de son corps (présence physique) ou « à distance » (présence mentale) en fonction de ses besoins. Il y a qualification des objets et des personnes ainsi distingués dans l'étendue, en ce que l'être humain en question leur confère une valeur qui fonde la relation qu'il établit avec eux[81]. L'homme et la terre sont donc liés par cet ensemble de connaissances produit par les représentations.

Cette intelligibilité et cette appropriation du monde, procèdent d'une *symbolisation* car c'est ce processus qui en convertissant en symbole les éléments concrets de la vie humaine produit du lien :

> « La dimension symbolique est une nécessité vitale et incontournable de l´existence humaine, car elle permet de créer des liens et de donner du sens à l´environnement, de rendre intelligible et appropriable le réel »[82].

Elle permet de fixer dans l'espace ses représentations et de rendre ainsi visibles des entités sociales et territoriales abstraites et variées[83]. Jérôme Monnet va plus loin en prophétisant qu' « il ne faut pas prendre à la légère la dimension symbolique de l´espace, car c´est elle qui donne sa cohérence interne à l´espace vécu de chacun »[84].

C'est pourquoi, nous émettons comme hypothèse de travail que les représentations produisent des connaissances qui sont la traduction symbolique du monde matériel[85] sur laquelle repose la géographicité qui est « la dimension subjective de l'environnement de

---

[80] DARDEL Éric. *L'homme et la terre. Nature de la réalité géographique*. Paris : Editions du CTHS, 1952, réed. 1990.

[81] THÉMINES Jean-François. « Géographicité et enseignement de la géographie ». *Rapport de recherche : Méthodologie de la recherche*, Lyon : Institut Français de l'Education, 2006, En ligne : http://ecehg.inrp.fr/ECEHG/apprentissages-et-didactique/methodologie-de-la-recherche/geographicite-jft.pdf. Consulté le 23 avril 2012.

[82] MONNET Jérôme. « La symbolique des lieux : pour une géographie des relations entre espace, pouvoir et identité ». *Cybergeo : European Journal of Geography*. En ligne : http://cybergeo.revues.org/5316 . Consulté le 20 avril 2012.

[83] DEBARBIEUX Bernard. « Le lieu, fragment et symbole du territoire ». *Espaces et sociétés : revue critique internationale de l'aménagement, de l'architecture*, n°82-83, Paris : L'Harmattan, 1993, p.23.

[84] MONNET Jérôme. *Op.cit.*

[85] Nous nous inscrivons dans le système de pensée des philosophes Ernst Cassirrer ou Thomas Berger, des géographes Claude Raffestin ou Nicholas Entrikin qui considèrent le système symbolique comme une forme de connaissances. LÉVY Jacques, LUSAULT Michel. *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*. Paris : Belin, 2003, p.882.

chacun tel qu'il en fait l'expérience »[86]; à partir de ce substrat idéel se met en place la territorialisation soit « l'ensemble des actions, des techniques et des dispositifs d'action et d'information qui façonnent la nature ou le sens d'un environnement matériel pour le conformer à un projet territorial »[87]. La territorialité peut être aussi invoquée comme résultante de cette production de connaissances, de cette symbolisation, mais sa définition pose problème, car elle se trouve à la croisée de concepts déjà employés : Patrice Melé la conçoit comme une « modalité d'appropriation de l'espace par des habitants ou usager »[88] ce qui se rapproche de la *spatialisation* ; pour Bernard Debarbieux c'est une « nécessité et un ensemble des modalités du rapport des êtres humains à la Terre »[89] ce qui tend vers la géographicité, même s'il en élargit le sens en lui conférant une universalité alors que géographicité serait un rapport individuel ; Guy Di Méo et Pascal Buléon en font une lecture plus synthétique car « la territorialité définit une relation individuelle et/ou collective au territoire. Elle associe pour chacun de nous trois éléments essentiels : […] la géographicité […] ; le réseau réel des lieux pratiqués et vécus ; enfin des référentiels représentés d'échelles multiples »[90]. Ils font encore de la territorialité « la production d'un schème, d'une structure mentale au sens de Piaget. Elle se nourrit d'abord d'informations sensorielles et conceptuelles, puisées dans l'idéologie sociale ambiante, mais aussi dans notre expérience pratique et personnelle du monde »[91]. Cette approche ne va pas sans rappeler notre définition de représentation, territorialité serait alors une représentation.

Face au risque de confusion et au débat qui gravite autour des oppositions géographicité *versus* territorialité, territorialité *versus* territorialisation[92], nous retenons le binôme géographicité et territorialisation, qui nous semble plus opérant dans notre démonstration.

En effet, la géographicité et la territorialisation sont la manifestation de l'*espace symbolique* qui forme une *superstructure* à travers laquelle les individus et les sociétés

[86] DEBARBIEUX Bernard. « Territoire-Territorialité-Territorialisation : aujourd'hui encore, et bien moins que demain… ». VANNIER Martin, *Territoires, Territorialité, Territorialisation. Controverses et perspectives*. Rennes : PUR, 2009, p.21.
[87] DEBARBIEUX Bernard. « Territoire-Territorialité-Territorialisation : aujourd'hui encore, et bien moins que demain… ». VANNIER Martin, *Territoires, Territorialité, Territorialisation. Controverses et perspectives*. Rennes : PUR, 2009, p.29.
[88] MELÉ Patrice. « Identifier un régime de territorialité réflexive ». VANNIER Martin, *Territoires, Territorialité, Territorialisation. Controverses et perspectives*. Rennes : PUR, 2009, p.45.
[89] DEBARBIEUX Bernard. « Territoire-Territorialité-Territorialisation : aujourd'hui encore, et bien moins que demain… ». VANNIER Martin, *Territoires, Territorialité, Territorialisation. Controverses et perspectives*. Rennes : PUR, 2009, p.21.
[90] DI MÉO Guy, BULÉON Pascal. *L'espace social. Lecture géographique des sociétés*. Paris : Armand Colin, 2005, p.83.
[91] *Ibid.*
[92] MELÉ Patrice. *Op. cit*. p.45.

élaborent leur territoire car il a pour caractéristique première de « mettre en relation, de créer le lien entre des réalités de nature différente, d´articuler des ordres : le matériel et l'idéel, le concret et l'imaginaire, l'espace et le pouvoir »[93]. De plus, dès les années 1980, Yves Barel signalait que « tout élément, même le plus physique ou biologique, n'entre dans la composition d'un territoire qu'après être passé par le crible d'un processus de symbolisation qui le dématérialise »[94]. La figure 1 montre ce processus de symbolisation qui est ce va-et-vient incessant entre la dimension idéelle et matérielle, permettant l'émergence de la géographicité et de la territorialisation. Ce processus forme une superstructure entre les représentations et le territoire, soit l'espace symbolique :

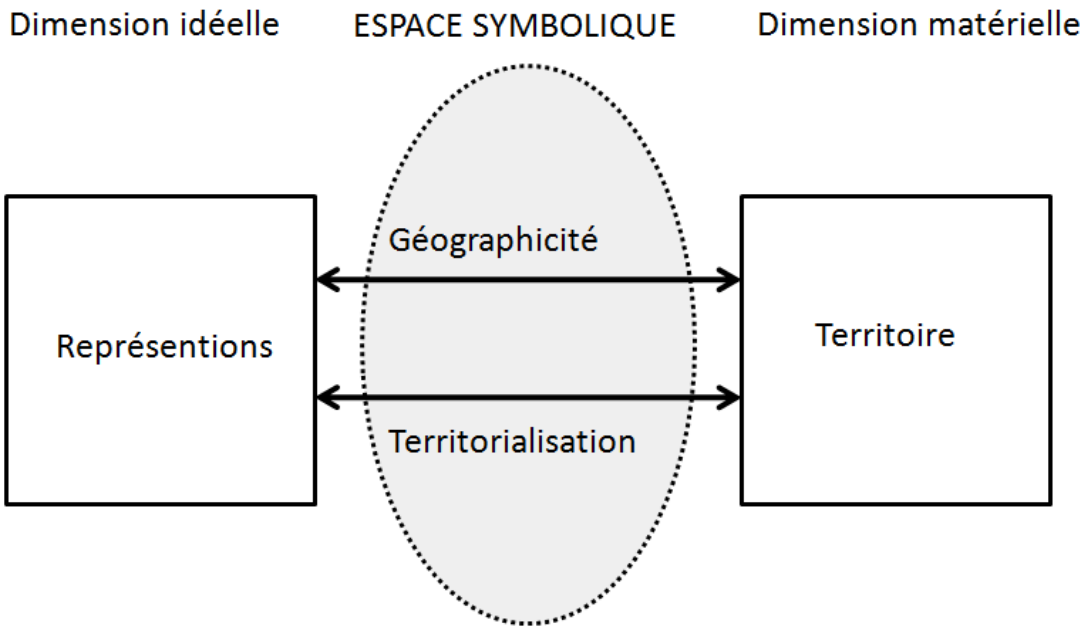


Figure 1 : L'espace symbolique.

Nous nous rapprochons ici du modèle des *formations socio-spatiales* émis par Guy Di Méo et Pascal Buléon qui décomposent l'espace social en deux entités l'*infrastructure* qui forme la matérialité du tissu géographique « c'est-à-dire ce qui est visible, les résultats d'une action humaine permanente et concrète de transformation de la nature »[95] et la *superstructure* « abstraction [qui] regroupe de manière tout à fait fictive les idées, les valeurs, les images et

[93] MONNET Jérôme. *Op. cit.*
[94] BAREL Yves. *La société du vide*. Paris : le Seuil, 1984. Cité par DI MÉO Guy, BULÉON Pascal. *L'espace social. Lecture géographique des sociétés*. Paris : Armand Colin, 2005, p.80.
[95] DI MÉO Guy, BULÉON Pascal. *L'espace social. Lecture géographique des sociétés*. Paris : Armand Colin, 2005, p.69.

les formes de pouvoir qui régissent la société dans son espace »[96]. Notre outil conceptuel *d'espace symbolique* est proche de celui de *superstructure* mais il se différencie par un centrage sur les représentations que nous considérons comme le cœur des processus de géographicité et de territorialisation. De plus, le modèle des Formations socio-spatiales met en parallèle l'infrastructure composée des instances économique et géographique soit le visible, les réalités concrètes et pratiques, matérielles et la superstructure formée des instances idéologique et politique soit l'ensemble des « schèmes culturels », les idées et les croyances, les effets d'autorité et de domination, de pouvoir. Si ce découpage permet une meilleure compréhension de la construction d'un espace, il est peut être « abusif » [97] car par exemple, l'instance économique n'est pas que matérielle, elle repose aussi sur de l'idéologie, de même l'instance politique n'est pas qu'idéelle car des lieux par leur pratique peuvent devenir des symboles idéologiques. Les concepteurs de ce modèle soulignent alors que « ce sont les jeux dialectiques, les interactions s'organisant entre elles [les instances] qui dévoilent la véritable nature du fonctionnement territorial »[98].

Le concept d'espace symbolique nous paraît, alors, plus opérant car il permet d'appréhender les matrices phénoménologiques par le biais des représentations, en insistant sur les liens qui unissent le matériel-idéel pour rester dans une médiance et une raison trajective.

2.2. L'espace symbolique, produit par un système d'acteurs, est au cœur d'un processus d'altérité et d'identité

Alexandre Moine propose une approche fort intéressante du territoire, qu'il définit comme « un système complexe dont la dynamique résulte de boucles de rétroaction qui lient un ensemble d'acteurs et l'espace géographique qu'ils utilisent, aménagent, gèrent »[99]. Il décompose le territoire en trois sous-systèmes : « *l'espace géographique* approprié par l'homme, aménagé et au sein duquel apparaissent des organisations spatiales et de multiples interactions fondées sur les interrelations entre les sous-systèmes qui le composent (naturel, anthropisé, social et institutionnalisé) ; *le système des représentations* de l'espace géographique, ensemble de filtres (individuel, idéologique, sociétal) qui influence les acteurs dans leurs prises de décisions et les individus dans l'ensemble de leurs choix, selon deux temps : lors de l'observation de ce qu'est l'espace géographique ; lors de la projection de ce

[96] *Ibid.*
[97] *Ibid*. p.70-71.
[98] *Ibid*. p.71
[99] MOINE Alexandre. « Analyser les territoires ». *Historiens et Géographes*, n°403, 2008, p.82.

que sera l'espace géographique après le choix d'une action ; *le système des acteurs* qui agissent consciemment ou inconsciemment sur l'espace géographique, influencés par leurs filtres, et suivant leur position au sein de ce système » [100] :

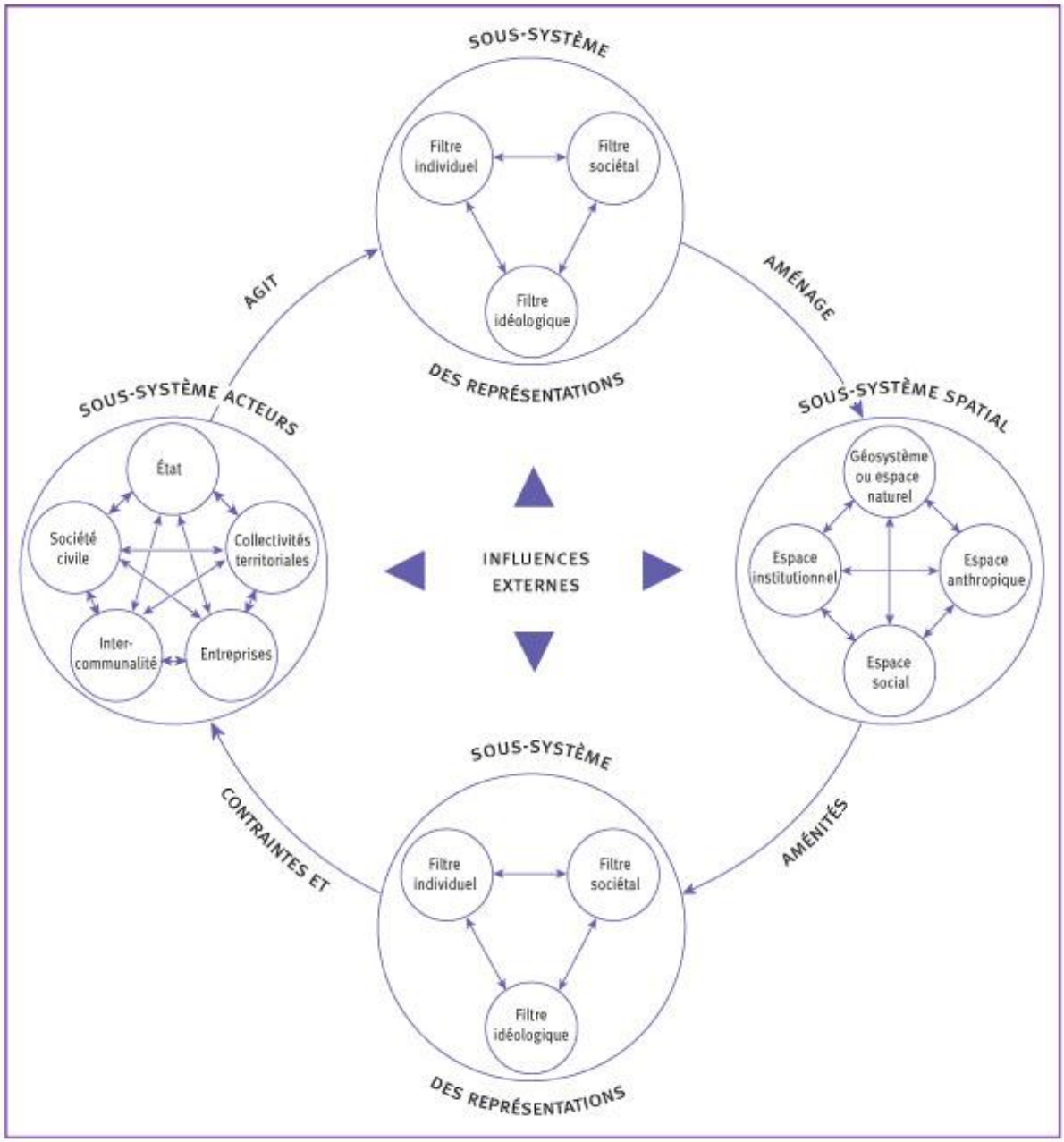


Figure 2 : Le système territoire : un ensemble de sous-systèmes en interrelation[101].

Le sous-système des représentations est proche de notre concept d'espace symbolique car il forge « à la fois la connaissance et la conception qu'ont les acteurs du monde qui les

[100] MOINE Alexandre. « Le territoire comme un système complexe : un concept opératoire pour l'aménagement et la géographie ». *L'Espace géographique*, n°2, 2006, tome 35, p.121.
[101] MOINE Alexandre. *Op.cit*. p.124.

entourent »[102]. Cependant, pour lui, les acteurs sont des gestionnaires, des animateurs, des aménageurs dont les relations sont « subtiles » [103], faites de tensions, de jeux de pouvoirs, de stratégies formant un champ de force qui cimente le territoire. Alexandre Moine fait comme si le territoire n'était qu'un *ici* alors qu'il est aussi un *ailleurs* et un *confins*. Sa définition de l'action est donc, pour nous, incomplète car l'action « est ce qui modifie le rapport aux choses et au gens »[104], c'est pourquoi les individus et les groupes qui se trouvent hors du territoire étudié, dans un autre territoire, peuvent ne pas jouer un rôle dans l'aménagement, mais par leurs discours et par les regards qu'ils portent sur les autres territoires, contribuent à les définir et à interférer dans le rapport entre l'homme et l'espace géographique. L'espace symbolique tient compte des représentations extérieures, en étant le produit de trois groupes d'acteurs : *l'acteur endogène* c'est-à-dire « celui qui s'implique de l'intérieur […] soit qu'il ait toujours vécu en son sein, soit qu'il vienne d'ailleurs mais adhère à ses valeurs et intègre les normes locales au point d'aligner ses comportements et ses représentations sur ceux du cru »[105] ; *l'acteur exogène* qui ne s'identifie pas « corporellement et affectivement au territoire, il le regarde avec plus de distance. Il manifestera une plus forte tendance à le considérer et à la traiter comme un pur objet de convoitise. De plus, les décisions qu'il prend, les actions qu'il conduit n'ont pas forcément d'impact direct sur son propre cadre de vie. Il agit sur l'espace de vie des autres, souvent dans l'espoir de réaliser un profit »[106] ; *l'acteur transitionnel* évoque quant à lui une situation intermédiaire. « Celle de l'acteur exogène qui tend à s'intégrer, plus ou moins progressivement, par l'identité et/ou par la résidence, par l'habiter, au territoire de son action. Il peut s'agir aussi d'un habitant des lieux qui a pris ses distances, s'installant et travaillant ailleurs, mais gérant toujours des propriétés et des enjeux localisés dans son territoire d'origine »[107]. Cette typologie proposée par Guy Di Méo peut être synthétisée avec celle d'Alexandre Moine, car chacun de ces trois groupes est composé de l'individu, du groupe, plus ou moins informel ou formalisé (clan, classe, association, lobby,…), mais aussi de l'entreprise, de la collectivité locale et de l'État.

[102] MOINE Alexandre. *Op.cit*. p.126.
[103] MOINE Alexandre. *Op.cit*. p.122.
[104] LAJARGUE Romain. « Activons les acteurs ! ». *Espaces et Société, Textes et documents*, n°27, mars 2008, p.18. En ligne : http://eso.cnrs.fr/TELECHARGEMENTS/revue/ESO_27/3atelier_acteurs.pdf. Consulté le 20 avril 2012.
[105] DI MÉO Guy. « Objectivation et représentation des formations socio-spatiales : de l'acteur au territoire ». *Annales de géographie*, n°537, 1987, p.567.
[106] DI MÉO Guy, BULÉON Pascal. *L'espace social. Lecture géographique des sociétés*. Paris : Armand Colin, 2005, p.33.
[107] *Ibid.*

De plus, Alexandre Moine sépare les représentations qui sont pour lui des filtres et les acteurs alors que les représentations sont consubstantielles aux acteurs, c'est à partir d'elles que les acteurs portent un discours, un regard et organisent une action. « Les acteurs agissent sur l'espace selon leurs moyens et leurs stratégies, leurs intérêts, et donc leurs divergences et leurs contradictions, qui dépendent, en partie au moins, de leur représentations – y compris de leurs représentations de l'espace même aussi des règles et coutumes sociales, des idéologies dans lesquelles ils baignent ou qu'ils subissent »[108]. Ces représentations forment une enveloppe qui a pu être définie par Claude Raffestin comme une *sémiosphère*, c'est-à-dire un ensemble de signes et de mécanismes de traduction qui sont employés dans le rapport avec l'extérieur et qui transforment l'espace en territoire[109]. Les éléments de cette enveloppe sont produits par chaque individu car il dispose d'une intériorité subjective, d'une conscience spécifique, autonome et réflexive et il « n'est pas uniquement déterminé par le passé à la manière des choses, c'est un être tendu vers l'avenir et qui agit en se projetant, et en projetant le monde tel qu'il le veut et tel qu'il le rêve dans l'avenir »[110]. L'individu, bien qu'il puisse avoir des comportements déviants, est aussi le reflet de son milieu et du conditionnement qu'il subit. La plus grande part de ses connaissances du monde provient de l'expérience des autres, ce qu'Abraham Moles a appelé les expériences vicariales[111] ; cette expérience par procuration résulterait « de la concordance partielle entre les sphères personnelles de deux êtres reliés par un canal où circulent entre des éléments matériels, les signes, groupés dans des paquets, les messages »[112]. Ce phénomène de communication est rationnel et fondamental pour l'être humain pour accroître ses connaissances du monde[113]. Cette expérience nous a été communiquée par la famille, l'environnement social, l'école, la communauté scientifique, les médias. Elle forme un capital social (ensemble des normes et des valeurs qui régissent l'action collective ainsi que le cadre où celle-ci se déroule[114]) et culturel. Nous pouvons aussi parler avec Pierre Bourdieu d'*habitus* qui permet à un individu de se mouvoir dans le monde social

[108] NOSEDA Veronica, RACINE Jean-Bernard. « Acteurs et agents, point de vue géographiques en sein des sciences sociales ». *Revue européenne des sciences sociales*, n°XXXIX-121, 2001, p.71. En ligne : http://ress.revues.org/647. Consulté en mars 2012.

[109] RAFFESTIN Claude. « Ecogenèse territoriale et territorialité ». AURIAC F.et BRUNET R., *Espaces, jeux et enjeux*. Paris : Fayard, 1986, p.175-185.

[110] CLAVAL Paul. *Géographie humaine et économique contemporaine*. Paris : PUF, 1984, p.220-221.

[111] MOLES Abraham. *Sociodynamique de la culture*. Paris : Mouton, 1964 ; cité par LA BORDERIE René. *Éducation à l'image et aux médias*. Paris : Nathan, 1999, p.39.

[112] LA BORDERIE René. « Le vicarial, le prescrit et l'in(é)dit dans les représentations d'élèves de collège». *Spirale, revue de recherches en éducation*, H.S. n°2, 1997. En ligne : http://spirale-edu-revue.fr/IMG/pdf/9_Rene_LA_BORDERIE.pdf. Consulté le 27 avril 2012.

[113] Cf. arguments de Fabrice Clément développés dans 1.3.1.

[114] LOUDIYI Salma, ANGEON Valérie, LARDON Sylvie. « Capital social et développement territorial. Quel impact spatial des relations sociales ? ». *Espaces et SOciétés*, 2008. En ligne : http://eso.cnrs.fr/IMG/pdf/los.pdf. Consulté le 26 avril 2012.

et de l'interpréter d'une manière qui d'une part lui est propre, qui d'autre part est commune aux membres des catégories sociales auxquelles il appartient. Ces compétences et ces capacités sont en partie des reproductions comportementales car l'habitus est « le produit du travail d'inculcation et d'appropriation »[115]. Chaque individu dispose aussi, d'un capital spatial, soit l'ensemble des ressources tirées de l'usage de la dimension spatiale de la société, c'est-à-dire de ce que les individus acquièrent par leurs pratiques spatiales, leurs connaissances et leur appropriation des lieux[116]. *In fine*, l'enveloppe représentationnelle de chaque acteur est à la fois le produit d'un travail cognitif individuel et le partage de références « sans lesquelles ni le pouvoir, ni l'économie, ni la culture, ni les croyances ou la religion ne revêtiraient d'intelligibilité commune »[117]. Cette enveloppe ou sémiosphère permet, donc, aux acteurs de porter un regard et de construire un discours sur l'espace proche ou lointain, lui conférant des caractéristiques, le reconnaissant comme sien ou étranger.

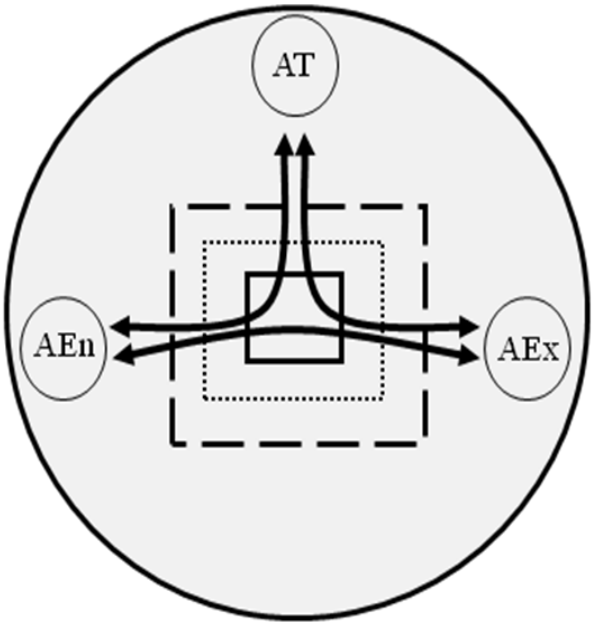
Le regard et la parole forment des boucles de rétroaction entre les acteurs qui permettent à chaque individu de se distinguer, de s'identifier par rapport à l'Autre, et de définir l'essence de l'être-autre ce qu'on appelle plus communément l'altérité. Cette dernière s'organise en trois mouvements[118] : la perception, la reconnaissance et la rencontre. Le territoire devient ainsi le filtre à travers lequel le moi perçoit, reconnaît et rencontre l'Autre.

De ce processus se dégage l'identité, car définir l'autre c'est aussi se définir, la définition de l'autre se fait par rapport à soi. Donc de l'altérité naît l'identité : nous prenons conscience de ce qu'on est que parce que nous avons conscience de ce que nous ne sommes pas, la mise en altérité ayant permis de mettre en évidence des différences et des similitudes et de hiérarchiser le monde qui nous entoure. De plus, le regard d'autrui donne du sens à la position sociale du moi et l'identité se construit aussi par réaction au regard de l'autre. Les comportements et les représentations changent par rapport à l'extérieur et ce sont ces interactivités ou interrelations qui façonnent l'identité.

Le territoire, l'altérité et l'identité sont consubstantiels et naissent dans l'espace symbolique. Ainsi, les territoires sont la rencontre des regards et des discours, matérialisant nos identités. Les individus et les sociétés construisent ces territoires car ils ont besoin de point d'ancrage, de références et de donner corps à leur identité. De même, l'identité est une

[115] BOURDIEU Pierre. *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Paris : Editions du seuil, 2000, p.282.
[116] LEVY Jacques. « Capital spatial ». *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*. Paris : Belin, p.124-126.
[117] DI MÉO Guy. « Objectivation et représentation des formations socio-spatiales : de l'acteur au territoire ». *Annales de géographie*, 1987, n°537, p.572.
[118] FERREOL Gilles, JUCQUOIS Guy. *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*. Paris : Armand Colin, 2003, p.4-7.

ipséité, c'est à dire le regard que l'on porte sur soi, ce soi étant projeté dans un espace matériel ou symbolique qu'est le territoire. Ce sont aussi des mots que l'on donne pour se définir soi-même ou autrui et pour désigner les territoires. Le territoire est alors, la partie physique de l'identité, où se joue l'altérité :



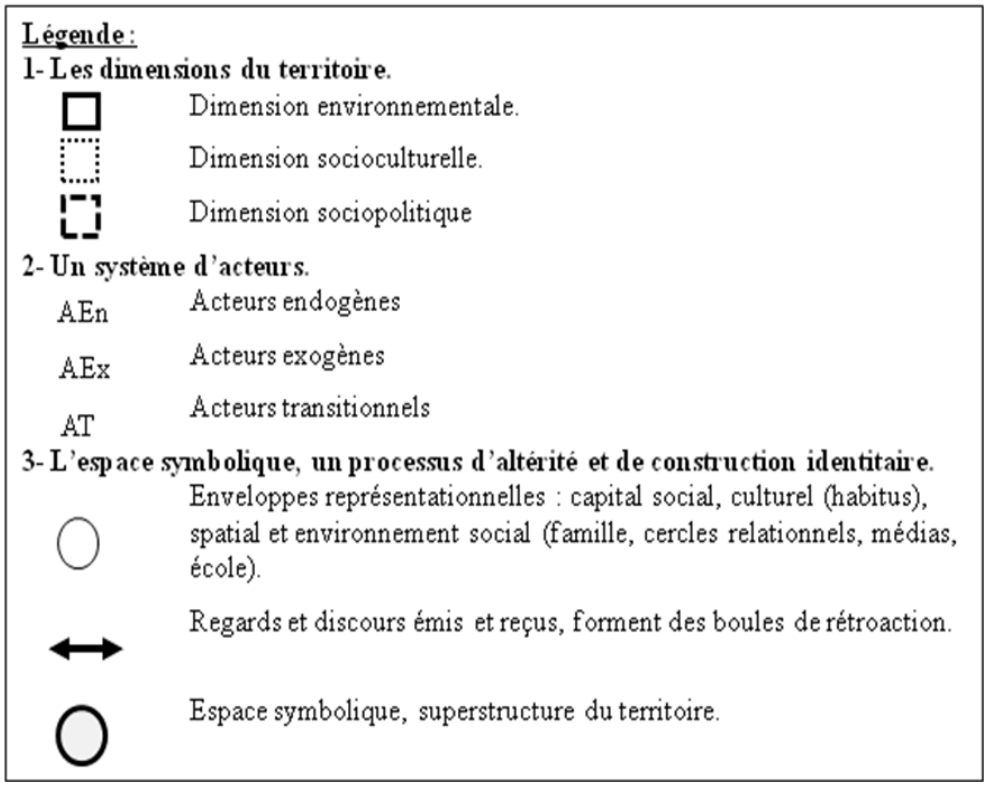


Figure 3 : L'espace symbolique, entre territoire, altérité et identité

Le territoire est le résultat d'un réseau de regards et de discours de tous les groupes d'acteurs, il est alors rhizomique, ce qui fait dire à Joe Painter que « nous pourrions considérer le territoire comme une construction mentale superposée à la géographie des réseaux, un découpage plus ou moins arbitraire d'un monde fluide et en réseau »[119]. Ce qu'il nomme « construction mentale » est l'espace symbolique, qui est l'ensemble des représentations émanant des enveloppes représentationnelles des trois groupes d'acteurs et qui est aussi un processus d'altérité.

En effet, les représentations construisent et régissent les relations entre soi et l'autre. Elles nous permettent de donner du sens à notre perception de l'autre, qu'il soit *l'alter-ego*, l'*alienus*, l'étranger ou le prochain ; elles guident cette expérience sensible qu'est la reconnaissance d'autrui qui devient semblable, maître ou esclave ; et en fin de processus elles organisent la rencontre.

Ce processus fabrique de l'identité car ces interprétations donnent des traits, des caractéristiques d'autre groupe ou « exogroupe » par rapport à son groupe ou « endogroupe »[120]. Les traits qui sont attribués ne servent qu'à renforcer notre identité sociale, en « nous » valorisant par rapport à « eux ». Les représentations permettent donc de se valoriser, de définir son identité, de tracer les frontières entre soi et les autres[121]. De plus, ces visions, ces représentations s'influencent et se nourrissent, certains traits pouvant être acceptés et considérés comme réalité, devenant alors des éléments identitaires.

L'espace symbolique met en avant l'aspect réticulaire de l'altérité qui produit de l'identité. Les acteurs exogènes et transitionnels sont fondamentaux car ils sont la preuve que les territoires ne sont pas figés et que les identités sont complexes. L'espace symbolique témoigne de ces constructions identitaires qui oscillent entre l'acculturation, le syncrétisme, le métissage, l'inculturation et la créolisation[122]. Jean-Loup Amselle préfère parler de « branchements »[123], en utilisant la métaphore de la mise en communication électrique, il fait valoir, par là même, le caractère ouvert de chaque culture.

---

[119] PAINTER Joe. « Territoire et réseau : une fausse dichotomie ? ». VANIER Martin. *Territoires, Territorialité, Territorialisation. Controverses et perspectives*. Rennes : PUR, 2009, p.62.
[120] BERT Claudie. « Les stéréotypes ». *Sciences Humaines*, n°139, juin 2003, p.46-47.
[121] DORTIER Jean-François. «Les représentations sociales. L'image de la psychanalyse ». *Sciences Humaines*, n°91, février 1999, p.44-46.
[122] Pour une définition de ces termes voir DELISLE Philippe (Sous la direction de). « Acculturation, syncrétisme, métissage, créolisation ». *Histoire et missions chrétiennes*, n°5, Paris : Karthala, mars 2008.
[123] AMSELLE Jean-Loup. *Branchements. Anthropologie de l'universalité des cultures*. Paris : Flammarion, 2001.

L'espace symbolique est une superstructure du territoire, immatérielle et invisible mais les représentations qui le composent forment un système de symboles qui est à la fois « un moyen approprié pour développer, communiquer et mémoriser le sens »[124] et une « convention sociale qui veut que des formes spatiales ou des lieux soient chargés d'une capacité à évoquer une civilisation, un groupe social, une institution ou un système de valeurs »[125]. Ce concept nous permet alors d'appréhender le physique et le phénoménal du territoire et de le penser dans une *raison trajective*. Il est un outil de compréhension de la construction du territoire car il est « une structure de signification »[126].

Ce premier chapitre a replacé notre réflexion dans la géographie culturelle en ce qu'elle met au centre les représentations qui sont à la fois un produit et un processus. Ces dernières forment un ensemble de connaissances produit par un groupe et par les individus, elles peuvent être erronées, partielles, simplistes voire stéréotypées mais elles sont au cœur de la construction du territoire. Un jeu de regards et de discours, qui véhiculent les représentations, circulent entre les différents acteurs, il forme une *superstructure* à travers laquelle les individus et les sociétés élaborent leur rapport au monde soit leur géographicité et produisent du territoire, de l'identité et de l'altérité. Cette superstructure est ce que nous appelons l'espace symbolique, qui nous semble un outil opératoire pour analyser l'Afrique noire.

[124] COOLEY Charles. « The roots of social knowledge ». *The American Journal of Sociology*, 32, 1926, p.68. Cité par LÉVY Jacques, LUSAULT Michel. *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*. Paris : Belin, 2003, p.882.
[125] LÉVY Jacques, LUSAULT Michel. *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*. Paris : Belin, 2003, p.882.
[126] RICOEUR Paul. *Le conflit des interprétations, essais d'herméneutique*. Paris : Seuil, 1969, p.16. Cité par DECHARNEUX Baudouin, NEFONTAINE Luc. *Le symbole*. Paris : P.U.F., coll. Que sais-je, 2003, p.103.

Chapitre 2 : Les enjeux de l'espace symbolique pour l'Afrique noire

La géographie semble connaître de nombreuses interrogations sur les approches scientifiques de ces anciennes colonies. Les auteurs de la *Géographie Universelle*[127] font du continent africain « un continent maudit » alors que pour René Dumont, dès les années 1960, *L'Afrique noire est mal partie*[128]. Face à cet afro-pessimisme, des voix s'élèvent pour défendre l'avenir de cet espace et pour montrer la grande diversité des situations : Sylvie Brunel voit en l'Afrique « un continent en devenir »[129] ou encore Roland Pourtier souligne la très grande « complexité »[130] du continent africain. Dans ce débat, la question du postcolonialisme est sous-jacente. Le processus de construction discursive du monde à partir d'un référent européen ou occidental continue de produire des représentations exotico-coloniales, réduisant le reste du monde à un simple « Autre ». Les représentations de l'Afrique construites et consolidées par la colonisation font s'affronter deux visions, l'une européo-centrée, l'autre africo-centrée. L'espace symbolique devient alors un concept pertinent en répondant aux attentes scientifiques de la géographie postcoloniale. Après avoir recadré la réflexion postcoloniale qui sous-tend notre travail, nous pouvons appliquer notre modèle théorique (figure 3) à l'Afrique noire : les représentations des acteurs endogènes et celles des acteurs exogènes se construisent dans le contexte de la colonisation, ce qui provoque des tensions représentationnelles génératrices d'altérité radicale. De cette rencontre de regards et de discours naissent des territorialisations complexes. Ce processus, que nous nommons espace symbolique, nous permet de comprendre la fabrication de territoire et de rester dans une logique trajective.

1. L'espace symbolique au cœur du débat postcolonial

Notre réflexion s'inscrit dans le mouvement des *postcolonial studies*, elle cherche à montrer les héritages du système de pensée coloniale, les résistances des représentations et les mécanismes de reproduction et de construction de cet ensemble de connaissances ou méconnaissances. Claire Hancock définit la géographie postcoloniale comme une géographie d'après la chute des grands empires coloniaux européens qui tente de surmonter le rôle qu'elle a joué dans la conquête de territoire. « C'est donc tout un processus de construction discursive du monde à partir d'un référent européen ou occidental qui est mis en cause par des

[127] DUBRESSON Alain, MARCHAL Jean-Yves, RAISON Jean-Pierre. *Les Afriques au sud du Sahara*. Tome VI, Ed. Belin-Reclus, coll. Géographie Universelle, 1994, p.4.
[128] DUMONT René. *L'Afrique noire est mal partie*. Paris : éd. du Seuil, 1966.
[129] BRUNEL Sylvie. *L'Afrique*. Paris : Bréal, 2003, p.27.
[130] POURTIER Roland. *Géopolitique de l'Afrique et du Moyen-Orient*. Paris: Nathan, 2006, p.16.

biais divers. Le reste du monde ne doit plus y être réduit au simple rôle d'Autre de la modernité occidentale, de faire-valoir et champ d'expansion naturelle, comme espace exempt de civilisation : il s'agit au contraire de rendre la parole à des populations locales sur leurs représentations spatiales et leurs identités – sachant que la colonisation y a inévitablement laissé une marque indélébile »[131].

Cette géographie postcoloniale cherche à déconstruire toutes les formes de discours (texte, carte, graphique, image) sur les pays lointains, « formations discursives qui ont contribué à créer un champ complexe de valeurs, de significations et de pratique au travers desquelles le Moi européen est posé comme supérieur et le Non-européen est situé comme Autre inférieur, mais nécessaire à la constitution de ce Moi »[132] ; à comprendre et mettre en valeur les représentations et structurations de l'espace propres aux sociétés indigènes, oblitérées par la normalisation cartographique, toponymique et discursive européenne ; à réévaluer les échanges culturels qui ont pu se produire, c'est-à-dire à montrer, sans atténuer les responsabilité coloniales, en quoi la colonisation n'a pas été que l'imposition par la violence d'un modèle européen à des territoires d'outre-mer.

Il faut toutefois, aller plus loin, pour ne pas tomber dans la simple critique, dans la dénonciation, dans l'humeur politique et sociale ou encore dans les oppositions statiques et binaires entre Afrique et Occident, entre tradition et modernité, car désigner les articulations et les pratiques de l'Autre comme postcoloniales, c'est leur conférer une valeur stratégique implicite, un caractère actif, qui sont toujours produits par, pour ou contre le centre. Anne McClintock voit en cela un processus par lequel les différentes cultures des sujets colonisés regagnent une intelligibilité par le biais de leurs relations en miroir (négatives) avec le centre[133]. C'est pourquoi, il s'agit de s'inscrire dans une force épistémologique afin de dénoncer « l'intarissable puits aux fantasmes »[134] et de comprendre la complexité des « échanges sociaux avec leurs parts d'esthétique morale, matérielle, physique »[135] générateurs de représentations et producteurs de territoire. Cette « compréhension décentrée du

[131] HANCOCK Claire. « La géographie postcoloniale. L'Empire contre-attaque ». STASZACK Jean-François, *et alii*. *Géographie anglo-saxonnes, tendances contemporaines*. Paris : Belin, Mappemonde, 2001, p.95.
[132] JACOBS Jane. « Espaces (post)coloniaux ». STASZACK Jean-François, *et alii*. *Géographie anglo-saxonnes, tendances contemporaines*. Paris : Belin, Mappemonde, 2001, p. 99.
[133] McCLINTOCK Anne. « The angel of progress: pitfalls of the term post-colonialism ». *Social Text*, 10, 1992, p.86. Cité par JACOBS Jane. « Espaces (post)coloniaux ». STASZACK Jean-François, *et alii*. *Géographie anglo-saxonnes, tendances contemporaines*. Paris : Belin, Mappemonde, 2001, p.108.
[134] MBEMBE Achille. « L'intarissable puits aux fantasmes ». CHRETIEN Jean-Pierre, *L'Afrique de Sarkozy, un déni d'histoire*. Paris : Karthala, 2008, p.91-132.
[135] BAYART Jean-François. *Les études postcoloniales. Un carnaval académique*. Paris : Karthala, 2010, p.81.

monde »[136] doit permettre, comme le propose Anthony Mangeon, de transformer « notre épistémè occidentale en une épistémè plurielle, diffractée, travaillant mais aussi travaillée par d'autres épistémai »[137]. Cette approche postcoloniale est aussi un positionnement philosophique dans l'espoir « d'un nouvel humanisme critique et polycentrique »[138].

Dans ce cadre, l'espace symbolique permet d'écrire un autre récit du monde où le territoire, l'identité et l'altérité sont analysés dans le mouvement : il prend en compte la labilité des identités, l'aspect rhizomique des territoires et la complexité de l'altérité. Il propose de dépasser les critiques qui ont été faites aux *postcolonial studies*. En premier lieu, l'espace symbolique veut se dégager d' « une pensée du fragment »[139] qui met en avant les singularités de race, de culture et de genre et qui fait craindre une crispation identitaire et une exacerbation des sentiments d'appartenance à un groupe, ranimant le spectre du nationalisme. Il tient compte en effet des représentations des individus et des groupes et il promeut l'interaction et l'échange, puisque regards et discours forment des boucles de rétroaction génératrice de territorialisation et de géographicité.

De plus, ces rencontres représentationnelles, cette construction de savoirs s'affranchissent du concept d'hybridité, pourtant paradigme central du postcolonialisme. La rencontre avec l'Autre est au cœur de la réflexion et elle implique une transformation, dans laquelle, Gayatri Spivak et Homi Bhabha montrent que l'Autre doit être préservé et non réduit au même, ils refusent l'altération hiérarchique. Cette transformation débouche sur une *Autreté* qui est « Ni l'Un […] ni l'Autre […] mais quelque chose d'autre au-delà »[140] soit une hybridité.

Ce positionnement exprime la situation de porte-à-faux des cultures dominées au sein d'un espace international hiérarchisé mais l'inconvénient majeur de ce concept d'hybridité et de ses congénères tels métissage, créolisation…c'est qu'ils supposent au départ une culture pure et authentique destinée à donner, à l'issue du processus de croisement, des entités mêlées et à ce titre considérées comme inauthentiques. Cela ferait de la situation contemporaine ou de la période actuelle une époque marquée par l'inauthenticité, qui renverrait par contraste l'authenticité des cultures à une sorte d'état premier de l'histoire n'ayant jamais existé :

---

[136] MUDIMBE Valentin-Yves. *De la postcolonie, essai sur l'imagination politique dans l'Afrique contemporaine*. Paris : Karthala, 2005, p.26-27. Cité par MANGEON Anthony. « Maîtrise et déformation : les lumières diffractées ». *Labyrinthe, atelier interdisciplinaire*, n°24, 2006, p.67.
[137] MANGEON Anthony. « Maîtrise et déformation : les lumières diffractées ». *Labyrinthe, atelier interdisciplinaire*, n°24, 2006, p.79.
[138] BAYART Jean-François. *Les études postcoloniales. Un carnaval académique*. Paris : Karthala, 2010, p.19.
[139] AMSELLE Jean-Loup. *L'Occident décroché. Enquête sur les postcolonialismes*. Paris: Stock, 2008, p.262.
[140] BHABHA Homi. *The Location of culture*. Londres : Routledge, 1994, p.28. Cité par DUBREUIL Laurent. « Alter, inter : académisme et *postcolonial studies* ». *Labyrinthe, atelier interdisciplinaire*, n°24, 2006, p.53.

> « Mettre en avant l'hybridation actuelle des cultures du monde, c'est refuser l'ouverture potentielle de chaque culture à l'autre, et donc refuser toute possibilité de communication entre elles au cours de l'histoire »[141].

L'espace symbolique par l'analyse des représentations tient compte des hybridités possibles mais réfléchit surtout sur la discontinuité des relations et se centre sur le va-et-vient entre l'immatériel et le réel, afin d'y dégager le territoire. Ce cadre théorique doit permettre de capter les empreintes physiques engendrées par les acteurs, qui engendrent à leur tour des représentations. Cette inscription dans une médiance est aussi un moyen de décentrer et de multipolariser la pensée et de capturer les dynamiques, les mouvements.

Pourtant, notre concept d'espace symbolique n'est pas exempt de fragilités et de limites. Sa faiblesse trouve son origine dans son objectif d'appréhender la complexité du territoire qui est multiple et mouvant. En effet, il faudrait rassembler toutes les représentations de chaque individu et de chaque groupe et mesurer toutes leurs relations pour élaborer une matrice complète, une superstructure permettant d'étudier toutes les dimensions du territoire. Cette tâche se relève impossible mais l'objectif n'est pas l'exhaustivité, l'espace symbolique doit permettre de ranimer le territoire qui semble agoniser dans ce monde de plus en plus mobile et réticulaire, ce qui fait, d'ailleurs, prédire à Bertrand Badie *la fin des territoires*[142].

La géographie ne peut prétendre à comprendre entièrement un territoire, c'est, comme nous l'avons dit en début de notre partie, une invitation à la réflexion « sur la géographicité des existences individuelles et collectives »[143]. L'espace symbolique peut être une solution pour comprendre le Monde et ne pas renoncer face à la complexité de nos sociétés, car comme le souligne Christian Grataloup : « renoncer, n'est-ce pas laisser par défaut l'usage de la vieille grille obsolète de pensée de l'espace terrestre, avec tous les grincements entendus qui ne peuvent que devenir de plus en plus bruyants ? »[144].

Par conséquent, notre thèse s'inscrit dans la pensée postcoloniale par ses méthodes et par ses thématiques mais elle cherche à l'enrichir avec le concept d'espace symbolique, outil opératoire nous permettant de comprendre les mécanismes de construction des représentations et les interactions entre les groupes d'acteurs dont découlent l'altérité, l'identité et le territoire.

---

[141] AMSELLE Jean-Loup. *L'Occident décroché. Enquête sur les postcolonialismes*. Paris : Stock, 2008, p.23.
[142] BADIE Bertrand. *La fin des territoires. Essai sur le désordre international et l'utilité sociale du respect*. Paris : Fayard, 1995.
[143] CLAVAL Paul. *Histoire de la géographie française de 1870 à nos jours*. Paris : Nathan, 1998, p.421.
[144] GRATALOUP Christian. *L'invention des continents*. Paris : Larousse, 2009, p.200.

2. Des représentations nées de la colonisation

Les représentations exotico-coloniales ont été façonnées par un processus de mystification et de symbolisation, pendant l'ère coloniale. L'État, l'école et les médias ont été les sources principales d'informations sur cet *ailleurs* ou *confins* qu'était l'Afrique. Ces informations ont été transformées par ce processus cognitif en connaissances constituant un noyau dur. Il résiste au temps, seuls sa périphérie et les stéréotypes qui la composent, se modifient, mais sans modifier l'aspect exotique et colonial du noyau central.

Les représentations reposent tout d'abord sur une fascination qui date de la découverte de l'Afrique dont une certaine littérature[145] se fait écho et que l'on retrouve lors de la conquête de l'Afrique à la fin du XIX^{e} siècle ; à l'exemple de Pierre Loti qui décrit en 1881 dans *Un roman d'un spahi*, la négresse Fatou-Gaye comme « un fruit savoureux du Soudan, mûri hâtivement par le printemps tropical, gonflé de sucs toxiques, rempli de voluptés malsaines, enfiévrées, inconnues »[146]. Les Français ne connaissent pas ce continent ni leurs habitants et leurs connaissances proviennent de ces récits métaphoriques et de la propagande coloniale qui agissent comme des écrans de fumée transformant cet espace en mirage, en objet fantasmé, rêvé et déformé. C'est pourquoi Roger-Henri Guerrand souligne que « l'expérience coloniale fut la vie quotidienne de milliers de Français, mais, pour l'ensemble de la nation, elle ne représenta qu'un rêve »[147]. Les représentations des Français se forgent dans ce contexte par l'intermédiaire de plusieurs véhicules et elles s'articulent autour des thèmes de l'exotisme et de la sauvagerie.

Ainsi, l'image des Africains oscille entre une vision racialiste et une vision méliorative. Le mythe de l'Africain reposant sur sa sauvagerie et son exotisme s'enrichit après la Première Guerre mondiale d'une nouvelle dimension : les exploits des tirailleurs sénégalais popularisés par tous les magazines parus entre 1914 et 1918 deviennent les défenseurs les plus sûrs de la civilisation occidentale. Cette héroïsation explique d'ailleurs le choix de ce personnage en 1915 par le dessinateur Giacomo de Andreis comme l'emblème du chocolat Banania, qui avec le slogan « Y'a bon Banania » réinvente le mythe du bon sauvage. Malgré cela, la dichotomie opposant le héros blanc et viril à l'indigène à la fois dangereux et attirant pas son exotisme, persiste dans la littérature et le cinéma. En 1931, Tintin dans son

[145] Nous pouvons citer comme exemple d'étude sur les représentations l'ouvrage collectif : GALLOUET Catherine, DIOP David, BOCQUILLON Michèle, LAHOUATI Gérard. *L'Afrique du siècle des Lumières : savoirs et représentations*. Oxford : Ed. Voltaire Foundation, 2009.
[146] LOTI Pierre. *Le roman d'un spahi*. Paris : Ed. J'ai lu, rééd. 1990, p.87-88.
[147] GUERRAND Roger-Henri. « Les mirages de l'exotisme ». *Les collections de l'Histoire*, n°11, avril 2004, p.44.

voyage au Congo témoigne de la vision des Européens qui croient en la mission civilisatrice des hommes blancs. Sous le crayon du dessinateur Hergé, les Noirs apparaissent tour à tour paresseux, puérils, gentils, stupides et parlent "petit nègre". L'album est rempli de stéréotypes typiques de la vision qu'avaient de l'Afrique les Européens à cette époque. Pour réaliser son travail, il utilise deux sources principales : le fond du Musée colonial de Tervueren, en Belgique, ainsi que *Les silences du colonel Bramble* d'André Maurois (1918). Ses choix sont aussi représentatifs de la représentation que se font alors de nombreux Européens de leurs colonies et des populations colonisées. Hergé déclarera ainsi à propos de l'album : « Pour le Congo tout comme pour Tintin au pays des Soviets, il se fait que j'étais nourri des préjugés du milieu dans lequel je vivais… C'était en 1930. Je ne connaissais de ce pays que ce que les gens en racontaient à l'époque : "Les nègres sont de grands enfants, heureusement que nous sommes là !", etc. Et je les ai dessinés, ces Africains, d'après ces critères-là, dans le pur esprit paternaliste qui était celui de l'époque en Belgique »[148].

Ces représentations exotico-coloniales se consolident voire se cristallisent avec le développement des « zoos humains »[149]. Cette forme d'exhibition prospère pendant plus d'une cinquantaine d'années, de 1877 à 1931 : elle concerne, uniquement pour le territoire français, un demi-millier d'exhibitions distinctes pour près de 100 millions de visiteurs. Peu de villes échappent à ce phénomène : Paris, Bordeaux, Strasbourg, Lyon, Marseille…etc. Les populations « exotiques » sont présentées mêlées, dans des enclos, avec des animaux exotiques (autruche, chameaux, singes…) ou mises en scène dans des rites guerriers imaginaires ; dans des cadres divers, allant du jardin zoologique aux scènes théâtrales, en passant par un nombre impressionnant de « villages noirs » itinérants ou des tournées organisées par Barnum et Hagenbeck dans toute l'Europe, sans oublier les immenses pavillons coloniaux des expositions universelles (1855,1867, 1878, 1889, 1900 et 1937) et les expositions coloniales *stricto sensu* comme à Lyon (1894, 1914), à Marseille (1906, 1922), à Paris (1906, 1907, 1931), à Roubaix (1911), ou à Strasbourg (1924).

C'est une véritable mise en spectacle de l'aspect sauvage des populations, exhibées dans leur nudité et avec leur potentiel guerrier, et de l'aspect merveilleux de l'Afrique, dont le symbole est le village de cases souvent reconstitué. L'apogée de cette mode s'effectue pendant la Belle Epoque où les spectacles sortent du zoo et envahissent les théâtres : le soir le Tout-Paris vient applaudir sur les scènes des grands cafés-théâtres, Folies-Bergères ou Casino

[148] SADOUL Numa. *Entretiens avec Hergé, édition définitive*. Coll. Bibliothèque de Moulinsart, Éditions Casterman, 1989, p. 74.
[149] BLANCHARD Pascal. « Des zoos humains aux expositions coloniales ». *L'Histoire*, n°302, octobre 2005, p.62-65.

de Paris, ces indigènes. Après la première guerre mondiale, sous l'impulsion de l'Agence économique des colonies, les grands rendez-vous coloniaux s'institutionnalisent avec deux grands moments : en 1922, l'exposition nationale coloniale de Marseille et en 1931 l'exposition internationale coloniale de Vincennes. Avec ces événements, les populations semblent quitter le monde de la sauvagerie pour être instrumentalisées comme acteur de l'entreprise coloniale. L'Afrique et les Africains témoignent de la puissance de la nation française. Ces zoos sont devenus une véritable propagande, un hymne à la colonisation. L'exposition de 1931 est pour ses concepteurs, le Maréchal Lyautey et le ministre des colonies Albert Sarraut, un moyen de prouver que « pour exister l'Empire doit s'appuyer sur ses colonies. En ces temps d'incertitude politique (les nazis ont remporté leur premier grand succès électoral en 1930), internationale (la conférence sur le désarmement est en train de capoter) et économique (les retombées du krach de Wall Street se font sentir en Europe au cours de l'été 1931), ils veulent faire de l'Empire un "bouclier contre la crise mondiale" »[150]. Cette phase de la mystification fait donc de l'Afrique, une nécessité politique et économique, et un espace où se reflète la grandeur de la France. Ce miroir aux alouettes a été très largement démonté en particulier par Jacques Marseille[151]. Cet historien a démontré qu' « à partir de 1930, on assiste en effet au croisement des temps historiques. Au moment où se multiplient les critiques (...) l'empire entre de plain-pied dans la conscience des Français. Au moment où la désaffection de certains milieux d'affaires commence à se manifester, des voix s'élèvent de tous les horizons politiques pour célébrer la grandeur de la France impériale »[152]. L'empire n'est pas une bonne affaire mais la propagande est efficace et le fait croire aux Français.

Ce processus de mystification atteint ainsi sont apothéose lors de cette exposition coloniale de 1931 car elle marque une forte imprégnation des représentations exotico-coloniales chez les Français : près de 33 millions de tickets ont été vendus et l'historien Michel Pierre confirme que « la majeure partie des visiteurs n'ont retiré de la manifestation que les imageries dont ils étaient friands »[153]. Cette exposition ne vient que consolider les représentations construites et diffusée pendant plus d'un siècle.

[150] HODEIR Catherine. « Une journée à l'exposition coloniale ». *Les collections de l'Histoire*, n°11, avril 2004, p.62.
[151] MARSEILLE Jacques. *Empire colonial et capitalisme français. Histoire d'un divorce*. Paris : Albin Michel, 1984.
[152] MARSEILLE Jacques. *Empire colonial et capitalisme français. Histoire d'un divorce*. Paris : Albin Michel, 1984, Le Seuil, 1989, p.370.
[153] PIERRE Michel. « 1931, l'exposition coloniale ». *Collection de l'Histoire*, n°39, avril 2008, p.13.

Face à cette propagande très active, il semble, à suivre Michel Pierre, que les voix dissidentes furent actives mais leurs impacts sans commune mesure[154] : l'organisation d'une contre-exposition coloniale par le PCF, la CGTU et le Secours rouge international n'attirent que 10 000 visiteurs malgré le soutien du groupe des Surréalistes (Louis Aragon, André Breton, Paul Éluard, …). D'autres écrivains et journalistes condamnent les abus de la colonisation : Victor Segalen dénonce en 1918 l'exotisme : « avant tout, déblayer le terrain. Jeter par-dessus bord tout ce que contient de mésusé et de rance ce mot d'exotisme. Le dépouiller de tous ses oripeaux : le palmier et le chameau ; casque de colonial ; peaux noires et soleil jaune ; et du même coup, se débarrasser de tous ceux qui les employèrent avec une faconde niaise »[155]. André Gide dans *Voyage au Congo* en 1928 et Albert Londres dans *Terres d'ébène* en 1929 lui emboîtent le pas mais sans remettre en cause le principe de colonisation. Par conséquent, il semble difficile de lutter contre « les mirages de l'exotisme »[156] et le mythe impérial diffusés par la propagande du parti colonial. Ce groupe de pression très efficace fut le principal inspirateur de la politique extérieure de la France entre 1890 et 1911 et, jusqu'à la Seconde Guerre mondiale il est un inlassable propagandiste. Ce lobby formé de députés, de géographes, de militaires et d'hommes d'affaires se donna pour tâche de faire « l'éducation coloniale du pays »[157]. Ainsi, il était au cœur de l'organisation des différentes expositions et à l'origine de toute une littérature éducative pour la jeunesse : des journaux pour enfants, des almanachs, des albums, des images et des buvards furent distribués dans les classes pour favoriser l'émergence et la consolidation d'une opinion publique procoloniale. Il fit œuvre d'une grande originalité pédagogique en multipliant les supports : organisation de dîner-débat, informations cinématographiques, reportages radiophoniques ou encore diffusion d'articles de presse. Sa force de frappe et de persuasion était alors impressionnante, à titre d'exemple au lendemain de la Première Guerre mondiale, l'Union coloniale française organe officiel de ce parti envoyait gratuitement à 90 quotidiens de Paris et de province, deux fois par semaine, des études et des articles, qui étaient le plus souvent reproduits intégralement.

Ce processus de mystification de l'Afrique s'est exprimé avec une grande acuité à l'école. Les manuels ont été les diffuseurs d'images simplistes de la conquête par les armes du nouvel Empire après 1876 jusqu'à la mise en place de l'Union française après 1946. « Le

[154] *Ibid.*
[155] SEGALEN Victor. *Essai sur l'exotisme*. Le livre de poche, rééd. 1986, cité par Michel PIERRE. *Op.Cit.*, p.13.
[156] GUERRAND Roger-Henri. « Les mirages de l'exotisme ». *Les collections de l'Histoire*, n°11, avril 2004, p.44-49.
[157] AGERON Charles-Robert. « Le parti colonial ». *Les collections de l'Histoire*, n°11, avril 2004, p.32.

doute n'y a pas sa place, car " l'expansion coloniale est une nécessité de la vie des peuples, tout comme la marche est un besoin pour la santé" (*Géographie* de Foncin, 1907) »[158]. Ils justifient la colonisation par le pacte colonial : « " la France doit demander à ses colons toutes les matières exotiques dont elle a besoin. En échange, nos colonies doivent recevoir nos produits manufacturés de préférence à tous les autres", la raison voulant, note Marcel Dubois, grand géographe en Sorbonne, "une production coloniale toujours solidaire, jamais antagoniste de la production métropolitaine " (Histoire de Vast et Jallifier, 1911) »[159]. Les livres de lecture nourrissent l'imagination par le récit d'exploration et par des descriptions très exotiques tel *Le livre unique de français* de Dumas de 1928. Les manuels d'histoire se veulent les défenseurs de la mission civilisatrice et ils font l'apologie des grands explorateurs propagateurs des valeurs de la France et libérateurs des indigènes : « Brazza résume avantageusement à lui seul dans tous les manuels ce mélange d'humanitarisme protecteur des frères inférieurs, de générosité humaine très éclairée et de sens aigu de l'intérêt économique. Grâce à lui, au Soudan et au Congo, les armes des Blancs ont mis fin à l'esclavage : les pauvres gens délivrés cabriolent de joie, le roi Makoko fait allégeance au héraut des droits de l'Homme, notre drapeau flotte en douceur, tant « la France est bonne et généreuse pour les peuples qu'elle a soumis »[160]. Les Français sont très souvent comparés aux Romains apportant la civilisation aux barbares gaulois et se construisant un empire au fil des conquêtes. Cette conception était matérialisée par le planisphère accroché sur tous les murs des salles de classe sur lequel l'Empire français s'étalait en rose sur tous les continents. Cette glorification nationaliste au goût exotique s'accompagne aussi d'un racisme parfois violent que l'on retrouve dans les livres des maîtres. Dans *La pieuse Terre illustrée* publiée chez Mame et Poussielgue, en 1907 lit-on « la race blanche domine les autres races par son activité, son industrie, sa puissance matérielle, morale et religieuse […] La race noire, ou nègre, ou éthiopique, qui a la peau plus ou moins noire, la mâchoire proéminente, les dents incisives obliques, les lèvres épaisses, les cheveux crépus, une intelligence apathique et la civilisation la plus arriérée »[161]. *La Géographie* de Foncin, fort prisée dans les lycées, établissait une hiérarchisation des races d'Afrique, « depuis les Boshimans "plus laids que les singes" jusqu'aux Peuhls "les plus intelligents", en passant par les Hottentots "d'une autre laideur", les Nègres "plus gais", les Yoloffs "meilleurs soldats" et les Bantous "confondus à tort avec

[158] RIOUX Jean-Pierre. « La colonie ça s'apprend à l'école ! ». *L'histoire*, n°, 1984, p.50.
[159] *Ibid.*
[160] *Ibid.*
[161] Cité par RIOUX Jean-Pierre. *Op.Cit.*, p.53-54.

les Nègres" mais "plus sobres, plus sérieux et plus laborieux" »[162]. Pourtant Jean-Pierre Rioux nous met en garde car il y a un décalage entre cette propagande et les idées diffusées par l'école, les maîtres n'étaient pas les porte-voix du parti colonial. L'étude de la colonisation fut passablement négligée jusqu'en 1914, souvent expédiée en fin d'année ainsi peu de sujets au certificat d'études primaires proposaient cette thématique. En 1923, les instructions ministérielles rappellent avec insistance que « l'histoire de l'expansion coloniale est inscrite au programme au cours moyen » ce qui indique que dans la pratique les instituteurs résistaient et passaient cette question de façon récurrente aux oubliettes. Dans le secondaire, il faut attendre les programmes de 1925 pour qu'y soient mentionnées la formation de l'Empire colonial et l'étude détaillée de sa géographie, mais la circulaire du 26 avril 1945 appelait à étoffer les leçons sur l'Empire, signe des réticences. Les maîtres ne sont donc pas dociles, souvent hommes de gauche, parfois militants de la Ligue des droits de l'homme, à l'occasion lecteurs clandestins des manuels violemment anticolonialistes d'un Gustave Hervé, ils n'ont diffusé que timidement la propagande colonialiste.

L'image de l'Afrique est donc le résultat d'un long processus de mystification qui a nourri les imaginaires et les représentations des Français. Le noyau dur de ces représentations reste nimbé de racialisme, alors que les stéréotypes de la périphérie ont évolué passant d'une terre enchanteresse peuplée de sauvages au continent maudit habité de peuples frappés par tous les maux.

3. Un affrontement des représentations en miroir et une mise en altérité radicale

Ces représentations produisent des discours et des regards qui mettent face à face deux *être au monde* antagonistes. Deux interprétations à la fois humaine et sociale de l'espace africain s'entre choquent, opposant des grilles de lecture du territoire différentes parfois opposées : l'une construite autour d'un espace de vie, représenté, vécu et social et l'autre construite sur une somme d'illusions obéissant à des valeurs, des codes culturels et des idéologies ethnocentristes et héritées de la colonisation.

Ainsi, « entre Europe et Afrique, deux regards se croisent et se renvoient des jugements. Ces impressions s'accumulent en strates successives et déterminent les rapports qu'entretiennent ces deux aires géographiques avec les peurs et les angoisses qui y prennent

[162] *Ibid.*

formes »[163]. Nos identités se construisent donc dans ce rapport à l'autre à la fois rejet et fascination. Les Occidentaux et les Africains lisent et analysent les maux de l'Afrique à partir de leur propre situation : définir l'autre c'est se définir. Ainsi, deux visions ethnocentrées s'opposent, s'accusent et s'affrontent ; le compromis semble difficile car reconnaître ses torts c'est remettre en cause certains éléments de son identité, et les dichotomies n'en sont que plus fortes.

Ainsi, les médias occidentaux nous expliquent à partir de nombreuses images comment l'Afrique se meurt plutôt que la manière dont elle survit ou vit : elle est représentée à la fois comme criminelle, corrompue et prédatrice.

De l'autre côté du miroir, les Africains accusent les Occidentaux de nier leur responsabilité dans ce bilan catastrophique.

3.1. L'Afrique criminelle *versus* l'Afrique victime

Aux yeux des Occidentaux, la criminalité a connu une expansion sans précédent à ce jour, en Afrique subsaharienne. Dans le même temps, les Africains se sentent, eux, victimes de leurs dirigeants, de la Françafrique ou des firmes multinationales. Les discours médiatiques offrent un témoignage de ces accusations, de ces oppositions et de cette volonté de rejeter la faute sur l'Autre afin de se disculper, contribuant à faire de l'Autre, un *alienus*, un ennemi.

Avec la destruction de deux ambassades américaines à Nairobi et à Dar es Salaam le 7 août 1998, certains pays ont été considérés comme des « États voyous » par les États-Unis et le discours occidental s'est vu plus agressif. Défaillants, nombre d'états, paradis fiscaux, sont devenus des refuges pour les terroristes (Somalie, Libéria…). Sur l'ensemble du continent, depuis une décennie, la criminalité se serait développée « à une échelle inconnue ailleurs au monde »[164], la corruption y serait « babylonienne » ; on ne compte plus les trafics en tous genres, avec en pointe l'Afrique du Sud et le Nigeria, qui serait par ailleurs la base mondiale incontestée du trafic de l'héroïne et de la cocaïne. Investis pourtant dans la lutte contre la criminalité, les politiques participent à diverses entreprises criminelles, la collusion entre les élites, les banques et les institutions financières est avérée : au Cameroun, semble-t-il avec les *Feymen*[165], ou dans l'Afrique du Sud de Thabo Mbéki, où la démocratie semblerait

[163] COURADE Georges, (Sous la direction de). *L'Afrique des idées reçues*. Paris : Belin, 2006.
[164] RAUFER Xavier. « Vague criminelle sur l'Afrique ». *Département de Recherche sur les Menaces Criminelles Contemporaine*, 2002. En ligne : http://www.drmcc.org/IMG/pdf/4066d1e5a2a65.pdf. Consulté en avril 2012. Cité par COURADE George. *Op. cit*. p.16.
[165] MALAQUAIS Dominique. « Anatomie d'une arnaque : feymen et feymania au Cameroun ». *Les Études Du CERI*, n°77, juin 2001. En ligne : http://www.ceri-sciencespo.com/publica/etude/etude77.pdf. Consulté en juin 2008.

« condamnée à coexister durablement avec la violence politico-mafieuse »[166]. De toutes ces inculpations découle une logique néocoloniale, l'Afrique retrouverait chaque jour un peu plus son état précolonial si bien qu'il faudrait recoloniser l'Afrique pour retrouver la sécurité ! Surtout, ces dénonciations répondent à des stratégies géopolitiques qui permettent de justifier la présence occidentale et à des stratégies géoéconomiques car il s'agit bien de défendre des intérêts économiques importants dont l'accès à de nombreuses ressources.

Face à ce discours, persiste une vision opposée qui impute à la colonisation et à la mondialisation les malheurs africains politiques, économiques et socio-culturels. Ainsi, l'Afrique serait la victime de ses richesses, des politiciens, du colonialisme (les guerres ne seraient que les conséquences désastreuses du tracé des frontières pendant la colonisation…). Le « colon impérialiste » serait alors remplacé par un « dictateur indigène » appuyé par des réseaux étrangers faisant main basse sur les richesses du pays. L'exemple le plus évoqué par les médias africains est celui de la Françafrique, système politico-financier qui gangrènerait l'État et qui freinerait le développement africain. Ce terme est dû au président Houphouët-Boigny pour qualifier l'interdépendance entre Afrique francophone et France au lendemain des indépendances. « À partir des années 60, il désigne un système de réseaux appuyé sur des chefs d'État mis en place et maintenus par la France pour continuer à dominer et à exploiter à des fins publiques et privées (financement des partis politiques français, des amis africains et français, etc…) les pays africains indépendants. La sélection de ces amis de la France s'est faite par la guerre (Cameroun), l'élimination des opposants (Togo, République Centrafricaine) ou encore par la fraude électorale. Ce système a alimenté la corruption comme le montrent l'Angolagate ou l'affaire Elf avec des sommes importantes, mais a interdit dans de nombreux pays une évolution démocratique (Togo, par exemple). En France même, cette masse d'argent criminel porte atteinte au fonctionnement démocratique. On assiste actuellement à une mondialisation de ces réseaux »[167].

Ces accusations réciproques peuvent aussi s'inverser, les Occidentaux dénoncent leurs actions en Afrique alors que les Africains effectuent une autocritique. Le cinéma témoigne de ces regards croisés : en 2004, le film documentaire d'Hubert Saupert, *Le Cauchemar de Darwin*, donne une excellente synthèse de cette Afrique victime : les Occidentaux en introduisant la perche dans le lac Victoria ont détruit l'écosystème. Toute l'économie locale est basée sur l'exploitation de ce poisson, préparé pour être exporté. Les populations locales

[166] BAYART Jean-François, ELLIS Stephen, HIBOU Béatrice. « L'Afrique du Sud à la veille d'une consultation décisive ». *Politique Africaine*, n°73, mars 1999, p.139 et p.143.
[167] Citation du président nigérian Obasanjo, cité par COURADE George. O*p. cit.* p.17.

n'en récupèrent que les carcasses et les arêtes et se sont développées prostitution et drogue. Ce film a soulevé de nombreuses critiques car les images qui veulent dénoncer la misère provoquée par les Européens sont détournées, et elles sont partiales et partielles si bien que ce documentaire est avant tout une fiction stéréotypée. De l'autre côté, l'Afrique criminelle apparait dans le film gabonais d'Imunga Ivanga, *L'ombre de liberty*, fiction de 2006, qui dénonce la dictature et qui souhaite faire réfléchir sur la liberté au Gabon et en Afrique.

Le regard et les discours politico-médiatiques circulant entre l'Afrique noire et l'Occident sont donc manichéens, laissant peu de place à la complexité et à la nuance.

3.2. L'Afrique dépendante et pillée *versus* l'Afrique suicidaire

Les discours médiatiques révèlent deux grilles de lecture du mal développement de l'Afrique. Deux camps s'affrontent argumentant chacun pour des causes différentes soit exogènes ou endogènes.

Pour les premiers, l'Afrique reste dépendante et pillée. Cette dépendance serait le résultat d'un processus d'inféodation en trois étapes depuis la décolonisation :

Les années 1960 marquent les années des indépendances et la mise en place de nouveaux rapports avec les anciennes métropoles. Cette période que Nkrumah qualifia de « néocoloniale », est analysée par Catherine Coquery-Vidrovitch comme « une régression »[168] se caractérisant par la difficulté des États en construction à rompre économiquement avec les métropoles ; par une accélération de la fabrication de la nation de façon artificielle qui facilita la mise en place de régimes autoritaires qui ne respectèrent pas la diversité culturelle ; par les dérives totalitaires, civiles ou militaires, libérales ou marxistes-léninistes qui détruisirent tout espoir de démocratie.

Les années 1968-1980 renforcent les dictatures qui jouent le jeu des deux Grands dans un contexte de Guerre Froide et restent inféodées à un des deux blocs, alors que les chocs pétroliers (1973 et 1979) accentuèrent les difficultés économiques.

Les années 1990 sont les années des crises, après trente ans de recherche infructueuse de développement et de démocratie. Une nouvelle donne internationale marque un tournant pour l'Afrique car avec la fin de la Guerre Froide les soutiens financiers, logistiques et politiques des puissances disparaissent provoquant l'effondrement de certains régimes ou la dilacération des États déjà amorcée pour certains dans les années 1980. Appliqués à l'Afrique, les principes libéraux de l'ajustement structurel ont précipité la faillite du sous-continent,

[168] COQUERY-VIDROVITCH Catherine. *Petite histoire de l'Afrique.* Paris : La découverte, 2011, p.200.

comme le soutient l'économiste et ancien fonctionnaire de la banque Africaine de développement sénégalais Sanou Mbaye[169]. La croissance industrielle est très faible et se trouve liée à des coûts de transports, d'assurance et de télécommunications les plus élevés du monde, confinant l'Afrique à sa spécialisation coloniale, soit l'exportation de produits de base et de matières premières non transformées. Dans l'impossibilité d'emprunter sur le marché des capitaux parce que considérés comme insolvables, la plupart des pays du continent noir n'ont eu d'autre solution que de sous-traiter leur développement aux institutions de Bretton Woods. Or l'aide répond davantage aux impératifs d'exportation des pays prêteurs qu'aux besoins réels des emprunteurs. Les programmes de privatisation servent essentiellement aux liquidations, et les rares investissements étrangers sont consacrés à l'exploitation de pétrole, de gaz et de minerais. À l'exemple de la République Démocratique du Congo, le pillage des ressources naturelles continue d'alimenter les violences. Diamants, germanium, utilisés dans les fibres optiques et les satellites de communication et coltan utilisé dans les téléphones portables sont au cœur de la guerre civile, comme les forêts mises en coupe, organisées et réglées par des sociétés forestières d'Europe et d'Asie. L'Afrique est, dans cette logique, la grande perdante de la mondialisation et elle reste une périphérie du fait de facteurs exogènes sclérosants et déstructurants.

Une seconde grille de lecture fait des Africains les seuls responsables de leur situation et décrit une Afrique suicidaire. C'est ainsi que Jean-Paul Ngoupandé, ancien Premier ministre centrafricain, fait des Africains, « les principaux fossoyeurs de [leur] présent et de [leur] avenir » [170] :

> « Aujourd'hui, les États sont liquéfiés dans la plupart de nos pays […] des tergiversations de nos États et d'une ambiance sociale délétère et ludique où le sens de la responsabilité individuelle et collective s'est évaporé […] Les crises politico-militaires et les violences de toutes sortes, l'appauvrissement des États pris en otage par des coteries prédatrices […] L'insécurité et le désordre général, la criminalisation rampante d'États de plus en plus contrôlés par des systèmes mafieux […] Le basculement de nos pays dans la violence, le laxisme dans la gestion des affaires publiques, la prédation sur une vaste échelle, le refus de nous accepter entre ethnies et régions, tout cela a des causes principalement endogènes. L'admettre sera le début de la prise de conscience, et donc de la sagesse ».

[169] MBAYE Sanou. « L'Afrique noire face aux pièges du libéralisme ». *Le Monde diplomatique*, juillet 2002, p.22-23.
[170] NGOUPANDE Jean-Paul. « L'Afrique suicidaire ». *Le Monde*, 17 mai 2002, p.1-17. En ligne : http://etudescoloniales.canalblog.com/archives/2007/02/17/4256929.html. Consulté en juin 2012.

Ce discours afro-pessimisme fait flores en Europe, dont l'archétype est l'ouvrage médiatique et sulfureux de Stephen Smith, *Négrologie : pourquoi l'Afrique se meurt ?*, à cette question il répond dés l'introduction :

> « En grande partie, parce qu'elle se suicide. C'est comme si, à bord d'une pirogue déjà prise dans la tourmente d'une mer démontée par la mondialisation, les passagers, au lieu de pagayer pour gagner la terre ferme, s'acharnaient à trouer la coque de leur frêle esquif »[171].

Cette métaphore est suivie d'un constat qui lui semble évident :

> « L'échec collectif des Africains est en effet indéniable : depuis une génération, l'Afrique au sud du Sahara est la seule partie du monde qui ait reculé dans la marche vers le mieux-être »[172].

Le racisme et le déterminisme social et culturel de ses arguments sont à peine voilés :

> « Si on remplaçait la population du Nigeria pétrolier par celle du Japon pauvre il n'y aurait plus guère de souci à se faire pour l'avenir du géant de l'Afrique noire. […] leur civilisation matérielle, leur organisation sociale et leur culture politique constituent des freins au développement » [173] .

La culpabilité de l'Occident est ici évacuée et l'argumentaire afro-pessimiste nourrit le courant néocolonial.

Ces deux approches des causes des problèmes de développement gomment la complexité et la pluralité des situations. D'autant que les choses bougent, les années 2000 sont marquées par des changements positifs : la reconquête du marché vivrier intérieur, l'aspiration à la démocratisation, un dynamisme de l'économie informelle, une plus grande autonomie géopolitique qui se traduisent par une croissance du Produit Intérieur Brut en Afrique subsaharienne de 5.5% pour 2011[174].

Ces représentations négatives sont, donc, « de véritables projections de l'Europe sur les sociétés exotiques, projections destinées à conforter, par purification ou élimination, sa propre identité »[175]. Mais, à cette image d'Afrique dégénérée semble lui être opposée l'image d'une Afrique « source de jouvence et de régénération pour l'humanité tout entière »[176].

---

[171] SMITH Stephen. *Négrologie : pourquoi l'Afrique se meurt ?*. Paris: Calmann-Lévy, 2003, p.13.
[172] *Ibid*. p.48
[173] *Ibid*. p.49
[174] Africa Progress Panel. *Rapport 2011 sur les progrès en Afrique*. Genève, p.11. En ligne : http://www.africaprogresspanel.org/files/8813/0614/0017/APP_AR_2011_FR_web.pdf. Consulté le 12 juin 2012.
[175] AMSELLE Jean-Loup. « La fascination répulsive de l'Afrique dans l'imaginaire occidental ». *Les Temps Modernes*, n°620-621, août-novembre 2002.
[176] *Ibid.*

3.3. « Une fascination répulsive » [177] pour l'Afrique

L'Occident à la recherche de son identité, bousculée et remise en cause par une mondialisation de plus en plus rapide, voit dans l'Afrique un retour aux sources, un point de repère. Ce continent et sa population semblent être au cœur de ce processus de construction identitaire où définir l'autre par analogie ou par opposition c'est se définir soi-même.

« Cette fascination répulsive pour l'Afrique, cette façon libidinale et virale que nous avons de penser à elle n'est bien sûr que l'envers d'une représentation de l'Europe, de l'Occident en général, vu comme continent aseptisé, anémié, sans corps »[178]. Dans la recherche des Occidentaux, d'authenticité, l'Africain semble avoir su garder ces instincts, ces réflexes que notre société moderne nous aurait enlevés.

> « L'Europe souffrirait d'une hypertrophie des fonctions intellectuelles et d'un sous-développement des fonctions physiologiques : la perte du corps aurait été le prix à payer pour obtenir la suprématie de la froide raison. De ce type de représentations découle toute une philosophie, philosophie qui imprègne les domaines économique, politique, social, culturel et religieux »[179].

Dans le champ de l'économie tout d'abord, à la stricte rationalité économique et à l'utilitarisme du marché s'opposerait l'ingéniosité du secteur informel africain, toute une économie de la débrouillardise et du recyclage.

À l'instar de l'économie, le champ des relations politiques de l'Occident et du Japon, soumis au règne du contrat et enserré dans le corset de l'espace public, pourrait trouver un regain de vigueur dans les techniques de délibération des assemblées villageoises africaines, lesquelles ne parviennent à une prise de décision qu'après avoir enregistré les opinions de tous leurs membres et valorisent donc le consensus au détriment de l'opposition tranchée entre les "perdants" et les "gagnants". Modèle d'équilibre de petites communautés respectant le statut de leurs membres, le règne du consensus ou de la palabre fournirait ainsi un utile complément aux procédures bureaucratisées et contractuelles régissant le comportement des décideurs des pays développés.

Dans le domaine social, il peut être mis en avant une solidarité plus importante chez les Africains alors qu'en Occident règne un individualisme de plus en plus marqué. L'exemple du film *Little Sénégal* de Rachid Bouchareb, souligne la chaleur des relations entre Africains et l'oppose à la froideur des rapports entre Africains-américains occidentalisés.

---

[177] *Ibid.*
[178] *Ibid.*
[179] *Ibid.*

Enfin, l'activité intellectuelle française serait régénérée par l'Afrique : « la littérature française s'étiole, se dessèche, est trop cérébrale et n'est donc plus capable de produire les Malraux, les Camus et les Sartre d'autrefois […] L'Afrique serait donc là pour fournir à nos chevaliers fatigués des Arts et des Lettres, le sang neuf nécessaire »[180]. Les auteurs africains francophones deviennent les oriflammes de la langue française à l'international et ils sont pour certains reconnus par la vénérable institution de l'Académie française à l'image de la Camerounaise Calixthe Beyala qui a obtenu le grand prix du roman de pour *Les honneurs perdus*[181] en 1996 et qui a reçu les insignes de chevalier des arts et des lettres.

L'aspect primitif, instinctif voire sauvage est source d'inspiration, l'Afrique nourrit de nombreux fantasmes et s'inscrirait dans une puissance créatrice supérieure à celle des Occidentaux qui auraient perdu leur âme et ne sauraient plus utiliser leur sens.

Par conséquent, derrière cette valorisation, se camouflent les représentations exotico-coloniales : l'Africain serait un être peu évolué, un bon sauvage, exotique, ayant gardé ses instincts animaux.

Donc, l'Afrique occupe un rôle majeur dans l'imaginaire occidental et les rapports que la France entretient avec celle-ci oscillent entre le rejet et la fascination.

3.4. Une altérité radicale

Ces représentations forment un ensemble de connaissances qui permet de désigner l'autre et de construire son identité. Le rapport entre connaissance et altérité que Denise Jodelet a mis en évidence, obéit à deux règles : la première stipulant qu' « une identité positive conduit à une construction négative de l'altérité »[182], *in fine* les colonisateurs européens offrent une vision négative des sociétés africaines et mettent en valeur les sociétés occidentales qui doivent apporter leurs savoirs, leurs techniques pour aider ces populations en détresse. L'Afrique est alors montrée comme un reflet négatif de l'Occident : à la réussite économique, politique et sociale de la civilisation occidentale s'oppose le continent maudit, terre de toutes les catastrophes. La seconde règle affirme qu' « une identité négative conduit à une construction positive de l'altérité », la dévalorisation de nos sociétés met alors en valeur les Africains, ce qui était montré comme un retard voire une dégénérescence et un rejet, fascine : l'Afrique fait rêver, elle est un espace merveilleux, élément de l'imaginaire

[180] *Ibid.*
[181] BEYALA Calixthe. *Les honneurs perdus*. Paris : Albin Michel, 1996.
[182] JODELET Denise. « Formes et figures de l'altérité. *L'Autre : regards psychosociaux*. Grenoble : P.U.G., 2005, p.44.

occidental qui s'oppose à l'espace concret de l'espace vécu des habitants du Nord. Ce continent devient aussi une source d'inspiration et de régénérescence. Jean-Loup Amselle parle pour caractériser ces représentations paradoxales de « fascination répulsive »[183].

Dans ce cadre, nous pouvons observer que la colonisation a surtout produit une « altérité radicale »[184], dans laquelle l'appréhension de l'autre en fait un être sans qualités humaines, ou disqualifié par des typifications dévalorisantes et stéréotypées, un « non moi », un « non nous » éloigné ou rendu étranger par des caractéristiques opposées à celles qui font le propre de l'identité ou encore un objet de fascination paré de qualités déniées à soi-même.

Cette altérité radicale maintient une « méconnaissance et une impossibilité de connaissance »[185]. Pascal Blanchard, Nicolas Bancel et Sandrine Lemaire dénoncent dans *La Fracture coloniale*[186], « les trous de mémoire »[187], « l'impensé colonial »[188] produits par des mécanismes de « refoulement » et de « dénégation »[189] ; face au « déni »[190], ils militent pour « une décolonisation des imaginaires »[191].

De fait, la colonisation a construit « une altérité du dehors » et « une altérité du dedans »[192] conflictuelles.

En effet, *l'altérité du dehors*, soit le rapport avec *Nous* et un pays ou peuples ou groupes situés dans les *confins* ou un *ailleurs*, reste un face à face colonisateur-colonisé, une relation asymétrique comme en témoigne encore le néocolonialisme qui colore un certain nombre de discours à l'image de celui de Yves-Marie Laulan, président de l'Institut de Géopolitique des Populations, qui est sans équivoque : « l'Afrique noire est en train de sombrer, […] elle entrainera l'Europe avec elle vers le fond […] ne faudra-t-il par un jour être contraint de sauver l'Afrique malgré elle, d'envisager une recolonisation d'un troisième type imposée, au besoin, par les armes ? »[193].

---

[183] AMSELLE Jean-Loup. « La fascination répulsive de l'Afrique dans l'imaginaire occidental ». *Les Temps Modernes*, n°620-621, août-novembre 2002.
[184] JODELET Denise. *Op. cit*. p.39.
[185] JODELET Denise. « Formes et figures de l'altérité. *L'Autre : regards psychosociaux*. Grenoble : P.U.G., 2005, p.45.
[186] BLANCHARD Pascal, BANCEL Nicolas, LEMAIRE Sandrine. *La Fracture coloniale*. *La société française au prisme de l'héritage colonial.* Paris : La Découverte, 2005.
[187] *Ibid*. p.47 et 57.
[188] *Ibid*. p118.
[189] *Ibid*. p.59.
[190] *Ibid*. p.14, 24, 26, 29.
[191] SIMON Patrick. « La République face à la diversité : comment décoloniser les imaginaires ? ». *La Fracture coloniale*. *La société française au prisme de l'héritage colonial.* Paris : La Découverte, 2005, p.237-246.
[192] JODELET Denise. *Op cit.* p.26.
[193] LAULAN Yves-Marie. « Ou va l'Afrique ? ». *La géographie, Société de géographie de Paris*, n°1617, juin 2005, p.48. Cité par POURTIER Roland. *Op.cit*. p.217.

A contrario, cette altérité radicale s'exprime dans la volonté des intellectuels africains de s'exprimer indépendamment des cadres de pensée européens. Cet afrocentrisme « n'est rien d'autre qu'une exigence légitime, celle que les chercheurs africains étudient leur société de l'intérieur et cessent d'être les pourvoyeurs d'un discours intellectuel étranger »[194]. Ce courant de pensée que nous pouvons appeler subalterniste cherche à « provincialiser l'Europe »[195] c'est-à-dire à faire ravaler sa superbe à l'Occident tout en se défendant d'œuvrer dans un sens relativiste ou indigéniste. Cette rupture avec l'Europe s'exprime par exemple dans l'ouvrage de Valentin Mudimbe, *The Invention of Africa*[196] qui montre au travers l'analyse discursive occidentale comment l'Afrique a été inventée par les Européens et il revendique d'être non plus l'*objet* du savoir mais le *sujet*, en s'appropriant l'initiative du discours[197]. Dans cette recherche d'un paradigme africain en sciences sociales, le Conseil pour le développement de la recherche en sciences sociales en Afrique (CODESRIA) s'est fait le chantre d'une voix africaine voulant être autonome et alternative à la pensée occidentale[198]. Cette institution créée en 1973 et basée à Dakar est la tribune d'auteurs affichant un rejet de l'Occident, tel Mahmood Mamdani qui dans *Citoyen et Sujet, l'Afrique contemporaine et l'héritage du colonialisme tardif*[199], dénonce l'impact de la colonisation en particulier dans la création de l'État et surtout refuse toutes analyses émanant de Blancs. Le rejet du savoir africaniste blanc, voire francophone, est devenu un véritable paradigme[200]. De tels discours portent un risque important de reproduire ce qu'ils dénoncent : le *eux* contre *nous* se retourne en *nous* contre *eux*, et nous ne sortons pas de « la double spirale d'autocongratulation et d'hostilité »[201], de cette binarité porteuse d'affrontement.

Ces rapports de force se manifestent aussi dans *l'altérité du dedans*, soit le rapport entre *Nous* et un *Autre* marqué du sceau de la différence, à l'intérieur d'un même ensemble social. En effet, dans notre société de plus en plus métissée, la persistance des représentations exotico-coloniales peut contribuer à la fragmentation des liens sociaux. L'image du Noir dans

[194] MAFEJE Archie. « L'africanité : une ontologie de combat ». *Bulletin du CODESRIA*, n°1, 2000, p.67-73.
[195] CHAKRABARTY Dipesh. *Provincializing Europe. Postcolonial Thought and Historical Difference*. Princeton : Princeton University Press, 2000. Cité par AMSELLE Jean-Loup. *L'Occident décroché. Enquête sur les postcolonialismes*. Paris : Stock, 2008, pp.29-30.
[196] MUDIMBE Valentin. *The Invention of Africa. Gnosis, Philosophy and the order of knowledge*. Bloomington: Indiana University Press, 1988.
[197] MANGEON Anthony. « Maîtrise et déformation : les lumières diffractées ». *Labyrinthe. Atelier interdisciplinaire*, Dossier : « Faut-il être postcolonial ? », n°24, 2006, p.68.
[198] AMSELLE Jean-Loup. *L'Occident décroché. Enquête sur les postcolonialismes*. Paris : Stock, 2008, pp.65-110.
[199] MAMDANI Mahmood. *Citoyen et Sujet, l'Afrique contemporaine et l'héritage du colonialisme tardif.* Paris : Karthala/SEPHIS, 2004.
[200] AMSELLE Jean-Loup. *L'Occident décroché. Enquête sur les postcolonialismes*. Paris : Stock, 2008, p.83.
[201] BERGER Anne. « Traversée de frontières : postcolonialité et études de " genre " en Amérique ». *Labyrinthe. Atelier interdisciplinaire*, Dossier : « Faut-il être postcolonial ? », n°24, 2006, p.19.

la société française même si elle s'est positivée[202], reste nimbée du voile colonial et indique la persistance d'un certain racialisme. Ces représentations nourrissent un imaginaire sur l'Afrique déjà saturé en stéréotypes et favorisent les discriminations. La forte polémique lors de la publication de la loi du 23 février 2005 et de son deuxième alinéa de l'article 4 prônant « le rôle positif de la présence française outre-mer, notamment en Afrique du Nord », qui raviva les mémoires entre colonisés et colonisateurs, ou encore les violences urbaines de l'automne 2005 qui furent vécues comme une fracture sociale voire nationale[203], sont autant de stigmates de cette altérité radicale et de cette méconnaissance.

La colonisation a mis en place des représentations qui sont de véritables moteurs d'une altérité radicale, et qui sont pourvoyeuses de méconnaissances. Pour étudier l'Afrique nous ne pouvons pas effacer l'histoire coloniale et ses conséquences territoriales mais il serait aussi réducteur d'analyser le territoire qu'à la seule lumière des acteurs endogènes.

4. Des territorialisations s'entrechoquent et génèrent du territoire

Ces oppositions illustrent les boucles de rétroaction entre les trois groupes d'acteurs, les Européens étant les acteurs exogènes ou transitionnels et les Africains les acteurs endogènes. La colonisation a imposé un regard et un discours européocentrique sur l'Afrique, le choc des deux *êtres au monde* ou *géographicités* a produit une territorialisation particulière, l'une imposée par la conquête, l'autre marquée par un consensus ou par une adaptation.

Les Européens ont imposé la construction de nouveaux territoires à toutes les échelles, car la colonisation est en premier lieu « un projet géographique »[204]. La constitution des États, structure politique importée et taillée sans souci de leur contenu humain, a pris forme dès la conférence de Berlin en 1885 lors du *scramble* ou de « la course aux clochers » qui opposent les impérialismes européens. C'est en cette fin du XIX^{e} siècle que furent reconnues les « frontières-lignes »[205] des territoires coloniaux : à la différence des « frontières-zones » des États africains antérieurs dont l'extension, assez floue, pouvait varier, les frontières-lignes furent dessinées sur des cartes et donc fixées dans les chancelleries européennes. Leur intangibilité fut confirmée dans la charte de l'Organisation de l'Union Africaine en 1963. Après la décolonisation, l'État semble donc, se maintenir du moins dans son organisation

[202] Voire étude faite par GASTAN Yvan. *L'immigration et l'opinion en France sous la Ve République*. Paris : Seuil, 2000, p.77-93.
[203] GIBLIN Béatrice. « Fracture sociale ou fracture nationale ? ». *Hérodote*, n°120, 2006, p.77-95.
[204] SAID Edward. *L'Orientalisme. L'Orient créé par l'Occident*. Paris : Seuil, 1980. Cité par BLAIS Hélène. « Coloniser l'espace : territoires, identités, spatialité ». *Genèse*, 74, mars 2009, p.146.
[205] COQUERY-VIDROVITCH Catherine. *Petite histoire de l'Afrique.* Paris : La découverte, 2011, p.185.

formelle car si de nombreuses constitutions ont été calquées sur celles des anciennes métropoles, l'exercice du pouvoir fait la part belle aux réalités sociologiques, aux solidarités ethniques, au rapport d'allégeance de type clanique. La question des frontières est fondamentale : les découpages européens ont été aberrants obéissant à des logiques stratégiques donnant naissance par exemple à des « États-tranches » comme le Togo, le Bénin ou encore la Gambie anglophone qui pénètre comme un doigt à l'intérieur du Sénégal francophone, mais elles ont fait émerger aussi de nouvelles strates identitaires qui se superposent aux identités ethniques[206]. Les frontières produisent de l'altérité et de l'identité.

À l'échelle locale, les colons ont imposé leur conception du territoire et ils ont dépossédé les Africains de leur espace par un processus de dénomination. Gabriel Hamanie illustre bien ce phénomène pour le pays Bamiléké[207]. La conception bamiléké d'occupation des terres se structurait autour de l'habitat dispersé, excluant l'idée de concentration des habitations, les notables étaient alors installés sur de vastes propriétés avec enclos. Pourtant les Européens ont imposé le terme de village pour un hameau qui était la résidence d'un notable ou du chef. Puis, à l'usage le terme de village est venu désigner l'entité territoriale de l'ensemble d'une chefferie soit le territoire de commandement du chef, qui se composait des plusieurs hameaux. Cependant, cette désignation était encore un détournement car la chefferie était le plus grand hameau du pays apparentant au chef, comprenant le palais royal et ses dépendances, les maisons des femmes, les maisons pour les réunions, la forêt sacrée, la place publique ou place du marché, etc. Ce n'est qu'à partir des années 1960 que certains hameaux sont devenus des villages, des petites agglomérations, voire des unités administratives (districts, sous-préfectures, préfectures). La civilisation urbaine a été importée en pays bamiléké par les Européens, qui ont façonné ces espaces avec leur propre logique et avec leur représentation de l'espace. Ils ont structuré le paysage en construisant un réseau de voies de communication, des maisons, en organisant les villages et surtout en imposant un imaginaire spatial par l'utilisation de nouveaux mots qui sont autant de symboles. À terme, ces actions modifient la manière dont les colonisés pensent et agissent. La rencontre des représentations européennes et africaines s'est donc effectuée dans un rapport de force à partir duquel les Européens ont imposé leur conception du territoire.

[206] POURTIER Roland (sous la direction). *Géopolitique de l'Afrique et du Moyen-Orient*. Paris : Nathan, 2006, p.83-95.
[207] HAMANIE Gabriel. *Les notables de l'ouest-Cameroun : rôle et organisation dans les institutions traditionnelles*. Paris : L'Harmattan, 2005.

Toutefois, la violence de l'imposition de l'ordre colonial a aussi débouché sur des accommodements. L'étude de JoAnn McGregor[208] sur les chutes Victoria nous semble à cet égard particulièrement intéressante. Son objectif est d'examiner les représentations africaines et européennes et la manière dont elles interagissent et modifient l'appropriation de la zone des chutes. Il montre notamment comment l'autorité coloniale encense la puissante tribu des Lozi et leur relation à la rivière, en excluant la tribu vivant immédiatement sur les bords, les Leya, qui avaient pourtant une relation très ancienne à la rivière, considérée comme un site religieux associé à la fertilité. L'auteur montre aussi le rôle de l'industrie coloniale dans la croissance touristique et la transformation du site en aire de loisir pour Blancs, avec spectacles dits « africains », faisant intervenir les Lozi exclusivement. Les Européens usent de la détestation entre les Lozi et les Leya, exclus des traités et déplacés de leurs îles. Il y a donc une destruction d'un usage de l'espace et sa réinvention au profit de l'ordre colonial, mais il y a aussi des échanges symboliques entre l'Empire britannique et la royauté africaine locale. En effet, les chutes Victoria représentent pour les Britanniques leur supériorité technique sur la nature par la construction d'un pont qui surplombe les chutes, la mise en place d'une géographie imaginaire, ce site étant une étape symbolique dans l'axe impérial allant du Cap au Caire, mais elles représentent aussi la mise en valeur de l'aristocratie lozi et la réinvention de son territoire.

Les représentations exogènes et endogènes peuvent s'accommoder pour produire du territoire mais elles peuvent aussi donner lieu à un renforcement d'une territorialisation endogène. En effet, le regard et le discours européens permettent dans certains cas de maintenir, voire de renforcer certaine territorialité et identité autochtones. Le cas des Dogons est assez révélateur. La mise en valeur anthropologique de la culture dogon a animé un vif engouement exotique pour cette société, depuis sa découverte par Marcel Griaule lors de la première mission ethnographique française qui de 1931 à 1933 traversa quinze pays d'Afrique afin d'enrichir les réserves du Musée du Trocadéro et d'affermir la spécificité de la démarche de l'anthropologie, discipline alors balbutiante. Toute une mythologie s'est construite autour de leur culture, fondée sur l'harmonie sociale, l'harmonie architecturale des villages intégrés dans le paysage massif et paisible de la falaise de Bandiagara et sur la beauté mystique des danses masquées, masques devenus le symbole de la tradition ancestrale dogon. L'harmonie

[208] McGREGOR JoAnn. « The Victoria Fall, 1900-1940: Landscapes, Tourism and the Geographical Imagination ». *Journal of Southern African Studies*, vol.29, n°3, 2003, p.717-737.

du monde Dogon a même était qualifiée « d'océan de poésie »[209] par Leiris. Cette vision idyllique et exotique exogène s'est maintenue, malgré les critiques scientifiques, du fait du développement du tourisme qui a débuté après la Seconde guerre mondiale autour du site de Sangha, pour connaître un grand essor au lendemain de l'indépendance malienne dans les années 1960. Les touristes projettent sur les Dogons leur désir d'authenticité et d'harmonie et ils cherchent la preuve de la pérennité des traditions. Face à cette demande et à cette manne financière, les Dogons mettent en spectacle leur culture ; des guides proposent des visites des villages pittoresques dont les parcours sont très balisés, évitant tout élément non conforme au mythe et montrant aux touristes ce qu'ils veulent voir : les sanctuaires *binu* aux formes les plus insolites, la case à palabre où les hommes les plus âgés passent une grande partie de leur journée et surtout le clou de la journée les danses masquées. Pendant ces dernières, les jeunes danseurs, dont l'intention est de satisfaire le public étranger, reconstituent un rituel propre à l'imaginaire colonial : aucune trace d'évolution ne transparaît dans ce folklore qui ne conserve que les moments les plus spectaculaires de la représentation. Entre folklore et stéréotype, les Dogons utilisent les représentations des Européens pour développer l'économie locale. C'est aussi un moyen de renforcer leur identité et de construire leur territoire, car cette mythification a permis au Dogon de valoriser leur place sociale au sein de la société malienne, et de créer une unité, seulement apparente, du peuple Dogon[210]. D'ailleurs cette action est facilitée par le classement du pays dogon au patrimoine mondial de l'humanité en 1993, et par l'aide d'acteurs transitionnels comme certaines ONG qui mettent en place des projets de protection et de mise en valeur du patrimoine culturel et naturel. Ainsi, le regard extérieur nourri d'illusion et de stéréotypes a contribué à affirmer le territoire et l'identité dogons.

Ces différents exemples ont pu montrer que les regards et les discours forment des boucles de rétroaction entre les acteurs exogènes, transitionnels et exogènes, desquelles émergent du territoire et de l'identité. Cette rencontre est un rapport de force dans lequel un acteur impose ses représentations mais il y a eu aussi des accommodements et des accommodations. La production de territoire n'est donc pas le résultat d'une relation binaire, d'un ordonnancement du monde par un discours colonial ou postcolonial, mais la résultante d'un enchevêtrement de relations, de la rencontre des représentations, d'une mise en réseau de géographicité et de territorialisation qui interagissent.

---

[209] LEIRIS Michel. *Miroir de l'Afrique*. Paris : Gallimard, coll. « Quarto », 1996. Cité par DOQUET Anne. « Se montrer Dogon. Les mises en scène de l'identité ethnique ». *Ethnologies comparées*, n°5, 2002. En ligne : http://alor.univ-montp3.fr/cerce/r5/n.5.htm. Consulté le 11 mars 2011.

[210] L'analyse des dialectes a montré la diversité du peuple Dogon et aussi la volonté d'unité. Cf. GACHE André. « L'identité au forçage de l'histoire. À propos de l'occident Dogon ». *Cahiers d'Études Africaines*, vol.33, n°130, 1993, p.233-246.

Le débat postcolonial a mis en évidence l'importance des représentations mais il a montré le besoin de sortir d'une binarité stérile héritée de la colonisation et basée sur une altérité radicale. L'espace symbolique permet à partir des représentations, d'observer leurs impacts sur les territoires donc d'étudier les dimensions idéelles et matérielles, *in fine* d'appréhender l'Afrique noire dans la complexité et le mouvement.

Les représentations sont aussi au cœur de la géographie scolaire qui joue un rôle important dans l'élaboration de la sémiosphère de chaque individu et de chaque groupe d'acteurs.

Chapitre 3 : La géographie scolaire, élément de la sémiosphère, productrice de déformation et de mésavoirs et génératrice de l'espace symbolique

En 2002 s'ouvrait un colloque sur « Apprendre l'histoire et la géographie à l'école », il se fixait pour objectifs de dresser un état des lieux, d'élaborer une vision nouvelle et d'émettre des propositions pour l'avenir. Dans ce cadre Roland Pourtier appelait de ses vœux un enseignement géographique de l'Afrique dépoussiéré de ses représentations :

> « L'Afrique nous concerne tous, non seulement les intellectuels et les politiques, mais aussi l'ensemble des citoyens. Il est de la responsabilité de l'École de délivrer informations et éléments de réflexion sur un continent qui, *nolens volens*, touche notre quotidien. […] Apprendre l'Afrique n'est certes pas simple, car il faut rompre avec une série de clichés en évitant de sombrer dans l'afropessimisme ambiant. […] Rompre avec les stéréotypes sans évacuer la réalité d'un continent que tous les indicateurs placent au plus bas de l'échelle du développement demande un réel effort pédagogique. […]
>
> Sans sombrer dans l'excès d'un culturalisme anhistorique ou d'un fétichisme de l'altérité, il est du devoir de l'enseignant de rendre les élèves sensibles à l'extraordinaire diversité des formes de vie sociale et culturelle, en contrepoint d'une mondialisation économiquement inéluctable mais culturellement appauvrissante. Au-delà des approches géographiques plus classiques, l'Afrique constitue un terrain propice pour aborder ces graves questions »[211].

C'est fort de ce constat que Vincent Marie et Nicole Lucas proposent en 2007 un ouvrage[212] dont le but est de dénoncer l'emprisonnement des enseignants et de fait de leurs élèves, dans un imaginaire misérabiliste et colonialiste du continent africain et d'offrir, alors, des pistes de réflexion qui s'attacheraient à présenter une autre Afrique riche de sa diversité et de sa culture.

De plus, les didacticiens n'ont eu de cesse de montrer l'importance des représentations dans l'enseignement de la géographie. Déjà en 1986, Jean David affirmait que « l'enseignement de la géographie peut être profondément transformé par l'utilisation des

[211] POURTIER Roland. « Que dire de l'Afrique à l'École ? ». *Apprendre l'histoire et la géographie à l'école*. CRDP Académie de Versailles, Collection « les actes de la Desco », 2004, p.63-69.
[212] MARIE Vincent, LUCAS Nicole. *L'Afrique enseignée : territoire(s), identité(s), culture(s)*. Rennes : Editions Le Manuscrit, 2007.

perceptions et des représentations spatiales »[213], ce que François Audigier confirme et démontre, par la suite, dans ses différents travaux : « la question des représentations sociales est une des plus importantes pour la didactique de la géographie. A la fois produit et processus, les représentations sociales jouent un rôle déterminant dans l'enseignement et l'apprentissage ; mais elles ne sont pas des objets que l'on attraperait simplement »[214].

La classe constitue un lieu privilégié de construction du savoir géographique et des représentations sur lesquels l'individu et le groupe fondent leur vision du monde. La géographie scolaire tenterait de donner à la classe un regard commun sur un autre espace et elle construirait alors une communauté représentationnelle autour d'un espace symbolique partagé.

Dans ce chapitre nous montrerons que la géographie scolaire joue un rôle conséquent dans la diffusion des représentations sur les espaces ruraux d'Afrique noire et donc de l'élaboration de la sémiosphère. Ces représentations restent ancrées dans l'imaginaire exotico-colonial malgré les mutations sociétales et les changements de références des élèves. Cette résistance trouve ses causes dans l'évolution historique et épistémologique de la géographie scolaire mais aussi dans le processus de construction des savoirs où chaque acteur de la classe, le manuel, l'enseignant et l'élève, sont vecteurs de mésavoirs, non une méconnaissance, mais des savoirs innervés de stéréotypes et de représentations erronées[215].

1. *Une géographie scolaire dans la tourmente cristallise les représentations sur les espaces ruraux d'Afrique noire*

La géographie est fille de l'école républicaine mais les relations entre les savoirs savants et les savoirs scolaires se sont complexifiés au fil du temps jusqu'à la rupture. Nous désignons par savoirs scientifiques, ceux qui sont produits dans les institutions savantes, Universités, CNRS, EHESS… ; nous désignons par savoirs scolaires, les savoirs qui sont produits, enseignés, appris dans l'enseignement primaire et secondaire.

---

[213] DAVID Jean. « Enseignement de la géographie et représentations spatiales : première approche ». *Revue de géographie de Lyon*, 1986, volume 61, n°2, p.189-194. Disponible en ligne : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/geoca_0035-113x_1986_num_61_2_4086. Consulté le 20 septembre 2010.

[214] AUDIGIER François. « Des élèves, des villes. Représentations et didactique ». *Revue de géographie de Lyon*, 1994, vol. 69, n°3, p.205.

[215] BÉDOURET David. « Les manuels scolaires de géographie : une vision exogène déformée de l'Afrique noire ». HUMMEL Pascale. *Mésavoirs étude sur la (dé)formation par la transmission*. Paris : Philologicum, 2011, p.145-158.

En effet, la géographie scolaire connait une grave crise à partir des années 1970, elle se retrouve face à un choix cornélien : répondre à une demande sociale afin de légitimer son existence et sa fonction dans les curricula ou maintenir son attachement à sa référence universitaire qui gage de sa scientificité. Écartelée entre ces deux pôles, elle fait l'objet de vives critiques[216] : la mission Maurice Godelier en 1981 dénonce son échec lié au primat de la mémorisation et à la place limitée accordée aux concepts. Dans le même esprit, en 1983 dans le cadre de la commission René Girault, Yves Lacoste souligne le désintérêt que connait la géographie scolaire et propose qu'elle dépasse la description et s'ouvre à la prise en compte des enjeux, à la problématisation et au raisonnement. La géographie scolaire est alors sommée de s'adapter pour exister, elle s'autonomise peu à peu de la géographie savante. Elle s'écarte de l'évolution historiographique et épistémologique de la géographie savante et elle produit ses propres savoirs. Les savoirs savants restent les références mais elle effectue des choix et s'ouvre à d'autres sciences et d'autres pratiques.

Dans ce processus, le traitement des espaces ruraux d'Afrique noire est très révélateur car nous observons un décrochage historiographique et épistémologique (figure 4).

Ainsi, les études africanistes ont connu de fortes mutations des années 1950 à nos jours à la fois paradigmatiques et thématiques.

L'Afrique noire a été la grande négligée de l'action scientifique française dans l'entre-deux-guerres, la géographie coloniale offre de grands tableaux descriptifs, qui font la part belle au cadre naturel et dans lesquels désert, forêt, savane sont dépeints dans des récits exotiques, à l'image des écrits de Jacques Weulersse[217], qui en profite pour dresser un bilan accablant de la présence européenne. Ces critiques s'accentuent après la guerre alors que se développe un certain engouement pour les études africanistes sous l'impulsion de Jacques Richard-Molard[218]. Le contexte a changé, la guerre d'Indochine et la nouvelle politique coloniale de la France dans le cadre de l'Union française ouvrent enfin l'Afrique au sud du Sahara et Madagascar à la recherche. Il apparaît important aux yeux du Général De Gaulle de mettre en valeur les ressources de ces territoires et d'améliorer les conditions d'hygiène et d'alimentation de la partie la plus démunie de leurs populations. Les études rurales et physiques sont, alors, privilégiées. La géographie tropicale devient une géographie « du développement difficile, voire impossible »[219] avec Pierre Gourou[220]. Cette vision pessimiste

[216] VERGNOLLE MAINAR Christine. *La géographie dans l'enseignement. Une discipline en dialogue*. Rennes : P.U.R., 2011, p.28.
[217] WEULERSSE Jacques. *Noirs et Blancs en Afrique*. Paris : Armand Colin, 1931.
[218] RICHARD-MOLARD Jacques. *Afrique occidentale française*. Paris : Berger-Levrault, 1949.
[219] CLAVAL Paul. *Histoire de la géographie française de 1870 à nos jours*. Paris : Nathan, p.258.

n'est pas nouvelle, elle repose sur l'idée que toutes les régions intertropicales ont à faire face à une malédiction commune : la médiocrité de leurs sols. Il oriente ainsi les études sur le problème du développement. Pourtant, son approche est innovante, car il ouvre la voie à une géographie qui relie société et milieu. Pour lui, la configuration des paysages n'est pas directement déterminée par le milieu mais par la civilisation qu'il définit comme « d'abord l'ensemble des techniques d'exploitation de la nature, et, dans une moindre mesure, la plus ou moins grande aptitude à l'organisation de l'espace »[221]. Ces deux éléments de la pensée de Pierre Gourou ouvrent la voie à deux types d'études africanistes.

D'un côté, de nombreuses études régionales se développent avec un traditionnel inventaire minutieux des données naturelles et humaines et avec des réflexions sur leurs combinaisons. Cette idée de force organisationnelle de l'homme oriente les travaux de géographie rurale, qui est dominante. Ainsi, l'étude des paysages agraires de Gilles Sautter[222] dresse une typologie des formes d'organisation mais elle cherche aussi à comprendre comment elles traduisent des stratégies individuelles et collectives de préservation écologique et de production et comment elles sont altérées par la pression démographique ou l'introduction de nouvelles cultures. Jean Gallais[223] dépasse même, le cadre de la géographie régionale avec une restitution micro-géographique qui s'ouvre à une géographie culturelle des manières de faire de l'espace[224].

En parallèle de cette conception tropicaliste se développe une conception tiers-mondiste qui met au centre le problème de développement et qui est fortement influencé par le paradigme marxiste. Cette nouvelle optique est propulsée en 1959, par la volonté de Pierre George de confier à Yves Lacoste, la rédaction d'un volume de la collection « Que sais-je ? », *Les pays sous développés*, suivi en 1965 d'une *Géographie du sous-développement*. Il s'agissait alors d'observer et de comprendre un espace à la lueur du problème du sous-développement ; la démarche consistait à identifier localement la nature exacte des blocages internes et externes avant d'en apprécier les manifestations socio-spatiales et les multiples conséquences.

Ces deux conceptions de la géographie africaniste se sont côtoyées jusqu'aux années 1970. Puis, une géographie du développement moins marxiste et plus technicienne s'impose

---

[220] GOUROU Pierre. *Les pays tropicaux*. Paris : PUF, 1947.
[221] GOUROU Pierre. « La civilisation du végétal ». *Indonésie*, n°5, 1948, p.385-396. Cité par BRUNEAU Michel. « Pierre Gourou ». ROBIC Marie-Claire, TISSIER Jean-Louis, PINCHEMEL Philippe. *Deux siècles de géographie française. Une anthologie*. Paris : CTHS, 2011, p.188-189.
[222] SAUTER Gilles. *Les structures agraires en Afrique tropicale*. Paris : CDU, 1968.
[223] GALLAIS Jean. *Le delta intérieur du Niger. Étude de géographie régionale*. Dakar : IFAN, 1967.
[224] RETAILLÉ Denis. « Jean Gallais ». ROBIC Marie-Claire, TISSIER Jean-Louis, PINCHEMEL Philippe. *Deux siècles de géographie française. Une anthologie*. Paris : CTHS, 2011, p.299.

sous l'influence des sciences économiques, de la sociologie et de l'agronomie comme l'illustrent les travaux de Jean-Louis Chaléard[225]. Au début des années 1980, les pionniers de la recherche tropicale commencent à faire le bilan de leurs travaux et à revoir certaine de leur position. C'est ainsi que Pierre Gourou substitue au message pessimiste des *Pays tropicaux* une lecture plus optimiste de *Terres de bonne espérance*[226]. De plus, la géographie africaniste se fragmente : le monde rural n'est plus la seule préoccupation, les thèmes de recherche se diversifient, les géographes s'intéressent à l'urbanisation croissante du continent, aux relations villes-campagnes, aux aspects politiques voire géopolitiques, aux aspects sociaux, médicaux ou encore ces dernières années au développement durable.

Par conséquent, les études africanistes ont eu pour particularité de construction des savoirs sous l'influence de grands mentors tels Pierre Gourou, Gilles Sautter, Jean Gallais, Paul Pelissier…etc ; ils fixaient le cadre méthodologique et conceptuel. Petit à petit les institutions ont pris le pas dans la production et dans l'orientation des recherches, trois pôles dominent encore les études géographiques africanistes françaises : à Paris l'Office de la Recherche Scientifique et Technique d'Outre-Mer (ORSTOM) devenu l'Institut de Recherche pour le Développement (IRD), à Rouen le Laboratoire d'Étude du Développement des Régions Arides (LEDRA) devenu Identité et Différenciation des Espaces, de l'Environnement et des Sociétés (IDEES) et à Bordeaux le Centre d'Etudes de Géographie Tropicale (CEGET) dissous dans l'Unité mixte de recherche « Recherches en Economie, Géographie et anthropologie sur les Recompositions et le Développement des Suds » (REGARDS).

Cette trame historiographique est petit à petit différente pour la géographie scolaire car si jusqu'aux années 1960 il y a une fusion avec sa référence scientifique, leurs relations se complexifient. Trois modèles existent pour penser ces relations : la transposition didactique, la discipline scolaire et les pratiques sociales de références. La transposition didactique réduirait les rapports entre la géographie savante et la géographie scolaire à une relation de domination-subordination incluant un processus de simplification du discours pour le rendre accessible à la compréhension des élèves. Ce concept introduit par le sociologue Michel Verret dans sa thèse *Le temps des études* (1975) a été appliqué et popularisé par Yves Chevallard[227] et François Conne[228] dans les années 1980 en didactique des mathématiques. Au fil de sa vulgarisation ce concept correspond à un processus où tout objet scientifique importé

[225] CHALÉARD Jean-Louis. *Structures agraires et économie de plantation chez les Abé*.1979.
[226] GOUROU Pierre. *Terres de bonne espérance*. Paris : Plon, 1982.
[227] CHEVALLARD Yves. *La transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La pensée sauvage, 1985.
[228] CONNE François. *La Transposition didactique à travers l'enseignement des mathématiques en première et deuxième année de l'école primaire*. Thèse de doctorat, Université de Genève, 1981.

dans l'enseignement subit une transformation en passant par des étapes successives au cours desquelles le savoir savant devient un savoir à enseigner, puis un savoir enseigné, enfin un savoir appris.

André Chervel[229] en 1988 s'oppose à ce schéma et défend l'idée d'autonomisation des disciplines scolaires que l'on peut définir comme « une construction spécifique de l'École faite par ses différents acteurs pour répondre aux finalités qui sont celles de l'École en général, des différentes disciplines en particulier. Une discipline scolaire se définit par quatre composantes : une vulgate, soit un ensemble de connaissances partagées ; des exercices-types ; des modalités d'évaluation ; des procédures de motivation destinées à montrer à la société et aux élèves que la dite discipline est tout à fait fondamentale »[230]. La géographie scolaire est alors perçue comme une discipline à part entière qui est un « modèle »[231] producteur de savoirs. En effet, en tant que modèle la géographie scolaire est une combinaison particulière de finalités, de contenus et de méthodes. Ce modèle repose sur des compétences à transmettre et à apprendre : des savoir-faire (lire, écrire, situer, décrire, expliquer…), des savoir-être (se conduire en bon citoyen), des connaissances (repères spatiaux, maîtrise de certaines notions…).

Enfin, une troisième manière de penser les relations que les savoirs scolaires entretiennent avec leurs références est introduite avec le concept de pratiques sociales de références formalisé par Jean-Louis Martinand[232]. Il désigne toutes les situations sociales, vécues, connues ou imaginées, auxquelles peut se référer un élève pour donner du sens à ce qu'il apprend. La réalité vécue, ou au moins imaginable, cognitivement et affectivement, par l'élève, lui permet d'appréhender les connaissances en les mettant en relation avec des pratiques familiales, professionnelles, culturelles, etc., qui lui sont plus familières. La géographie scolaire projette, alors de construire des compétences techniques et sociales à partir d'éléments familiers des élèves, pour faciliter la compréhension des enjeux territoriaux et pour faire penser l'espace afin que les apprenants deviennent des acteurs avertis et actifs.

Dans ce contexte, l'enseignement de l'Afrique suit le modèle de la transposition dans les années 1950 et 1960, la géographie savante est la référence, la géographie scolaire ne fait que simplifier le discours universitaire (figure 4). Les programmes sont organisés autour de

[229] CHERVEL André. « L'histoire des disciplines scolaires ». *Histoire de l'éducation*, n°38, mai 1988, p.59-119.
[230] AUDIGIER François. « Enseigner l'histoire, la géographie, la citoyenneté : pas de transformation juste, juste une transformation ». HUMMEL Pascale, *Mésavoirs, étude sur la déformation par la transmission*, Paris : Philologicum, 2010, p.180.
[231] AUDIGIER François. «Histoire et Géographie : des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions des élèves ». *SPIRALE –Revue de Recherches en Education*, n°15, 1995, p.61-89.
[232] MARTINAND Jean-Louis. *Connaître et transformer la matière*. Bern : Peter Lang, 1984.

l'étude physique et humaine de ce continent et ils focalisent sur les espaces ruraux. Cet enseignement reste celui de l'entre deux guerres, ce qui ne permet pas de rompre complètement avec l'exotisme colonial. Les problématiques tropicalistes, tiers-mondistes et sociétales font leur apparition dans les années 1970, ce décalage avec la référence scientifique laisse perdurer un regard toujours désuet sur l'Afrique. Pourtant, cette relation fusionnelle tend progressivement à se disloquer. Avec l'autonomisation de la géographie scolaire, l'Afrique devient « un espace prétexte », un objet d'étude à partir duquel les élèves abordent les grands traits du continent et s'entrainent au raisonnement géographique[233]. L'Afrique tend à disparaître des programmes ou à devenir une référence implicite, elle est une porte d'entrée pour étudier des concepts comme celui « d'habiter »[234] en classe de 6ème, de « développement durable »[235] en classe de 5ème autour des thèmes de la santé, de l'alphabétisation, des risques, de la pauvreté, des hommes et des ressources. Au lycée, les références implicites à l'Afrique noire sont nombreuses par les possibilités qu'offrent les études de cas particulièrement en 2nde dans des sous-thèmes comme « nourrir les hommes » ou « l'eau, ressource essentielle »[236]. L'Afrique réapparait à la rentrée 2012, dans les programmes de Terminale Littéraire et Economique et sociale sous l'angle du « défis du développement »[237].

Ainsi, l'Afrique est, dans un premier temps, une référence culturelle qui doit permettre aux élèves de se repérer, de se positionner dans le monde, de façonner son être au monde, soit sa géographicité. Puis, ce lieu à mémoriser est, dans les nouveaux programmes de collège et de lycée, un moyen d'acquérir une expertise du monde permettant d'agir, individuellement et collectivement. Étudier l'Afrique c'est « se former au monde »[238], c'est penser l'espace géographique pour agir comme citoyen. L'Afrique est le cadre spatial dans lequel l'élève manipule des concepts, développe un raisonnement et met en action ses compétences. Son étude, parmi d'autres, dérive vers un objectif social nouveau, où la formation du citoyen n'est plus centrale mais où celle d'un individu employable sur le marché du travail prime.

---

[233] Cf. Programme de 5ème de 1997. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1998). Programmes et accompagnement Histoire-Géographie classe de 6ème et 5ème. Paris : CNDP, 1998.

[234] MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2009). *Ressources pour faire la classe au collège- classe de 6ème Histoire-géographie.* Disponible en ligne : http://eduscol.education.fr/cid49683/ressources-pour-faire-la-classe-au-college.html. Consulté le 27 septembre 2011.

[235] MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2009). *Ressources pour faire la classe au collège- classe de 5ème Histoire-géographie.* Disponible en ligne : http://eduscol.education.fr/pid23208-cid52947/ressources-pour-la-classe-de-cinquieme.html. Consulté le 27 septembre 2011.

[236] Programme 2nde 2010. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Bulletin officiel* spécial n°4, 29 avril 2010.

[237] MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Bulletin officiel* spécial n°8 du 13 octobre 2011.

[238] ALLIEU-MARY Nicole. « Penser l'espace et le temps en cours d'histoire-géographie ». COQUIDÉ Maryline, PRIEUR Michèle. *Enseigner l'espace et le temps à l'école et au collège*. Condé-sur-Noiseau : INRP, 2010, p.76.

« L'enseignement doit se concentrer sur la construction de ce qui permet à l'individu de faire face aux situations dans lesquelles il se trouve et se trouvera, en particulier sur le marché du travail »[239] pensé à l'échelle mondiale. Cette priorité donnée aux compétences et à « l'employabilité »[240] se fait au détriment d'une réelle déconstruction des représentations indispensable pour comprendre la complexité d'un espace. La démarche par étude de cas, en focalisant sur un espace précis et sur l'analyse d'un phénomène, surdétermine les représentations préalables concernant cet espace. La logique des études de cas pousse à la généralisation, sans toujours donner la possibilité de développer un contre cas dans un registre différent. En inversant les logiques dominantes, on pourrait trouver en Afrique noire des exemples positifs.

La géographie scolaire est donc une discipline autonome à la fois pratique sociale de référence et transposition didactique, ces trois modèles ne sont pas antinomiques, au contraire, ils sont complémentaires. Cependant, ce syncrétisme et cette mise en tension entre ces trois modèles, effectués pour l'étude de l'Afrique n'est pas exempt de risque préjudiciable, car ils provoquent un décalage voire un décrochage avec les savoirs savants et permettent un arrimage solide des représentations exotico-coloniales[241].

De plus, du cycle 3 à la terminale, l'enseignement de la géographie s'est articulé autour du concept intégrateur de territoire. Il a permis de donner du sens à la discipline et un axe directeur dans un contexte épistémologique de crise. Ce centrage sur le territoire marque une volonté de suivre les avancées de la géographie savante tout en affirmant une autonomie car la géographie scolaire lui confère des finalités différentes. Ainsi, si comme la géographie savante le territoire doit permettre de décrire et de comprendre les faits d'appropriation individuelle et collective de l'espace terrestre, il sert aussi à aider les élèves à construire leur propre territoire. Le concept de territoire est toujours associé à un ou plusieurs concepts comme paysage, milieu, environnement, aménagement, organisation, développement, puissance dont la mise en connexion favorise la compréhension du monde. Il est aussi utile pour aborder des savoirs faire (construction de croquis, de schéma, lecture d'image…), des savoirs être transformant l'élève en acteur de son territoire, le faisant réfléchir sur sa fonction de citoyen. Le territoire est donc un concept riche qui permet de réponde à une demande à la fois scientifique, didactique, sociale, civique, économique et culturelle. *In fine*, les matrices

[239] AUDIGIER François. « Enseigner… juste une transformation ». HUMMEL Pascale. *Mésavoirs. Étude sur la (dé)formation par la transmission.* Paris : Philologicum, 2010, p.186.
[240] *Ibid.*
[241] Cf. Partie 2, chapitre 1, 1. La transformation des avoirs scientifiques, vers la déformation.

disciplinaires de la géographie scolaire de chaque niveau se sont articulées autour du territoire[242].

Toutefois, la géographie scolaire privilégie « les territoires jugés proches (politiquement et économiquement) au détriment des espaces jugés lointains, traitant chaque lieu du monde selon un principe de réduction du lieu à une idée, voire à une image. Dans ces conditions, la puissance d'expression spatiale des cultures (dans les façons de faire, de nommer, de vivre, etc.) n'est pas rendue accessible aux élèves »[243]. Les ailleurs et les confins ne sont que rarement étudiés, les Instructions officielles n'incitant les enseignants à ne le faire que de façon implicite et « sauf cas de connaissance personnelle préalable de la société étudiée, le professeur ne peut pas complètement informer les élèves sur les usages des lieux, les objets, les places et les postures des individus. Il s'agit [que] de faire un pas vers l'autre lointain »[244]. Le territoire de l'Autre reste ancré dans un exotisme comme Alain Cazenave-Piarrot a pu le souligner pour l'Afrique noire :

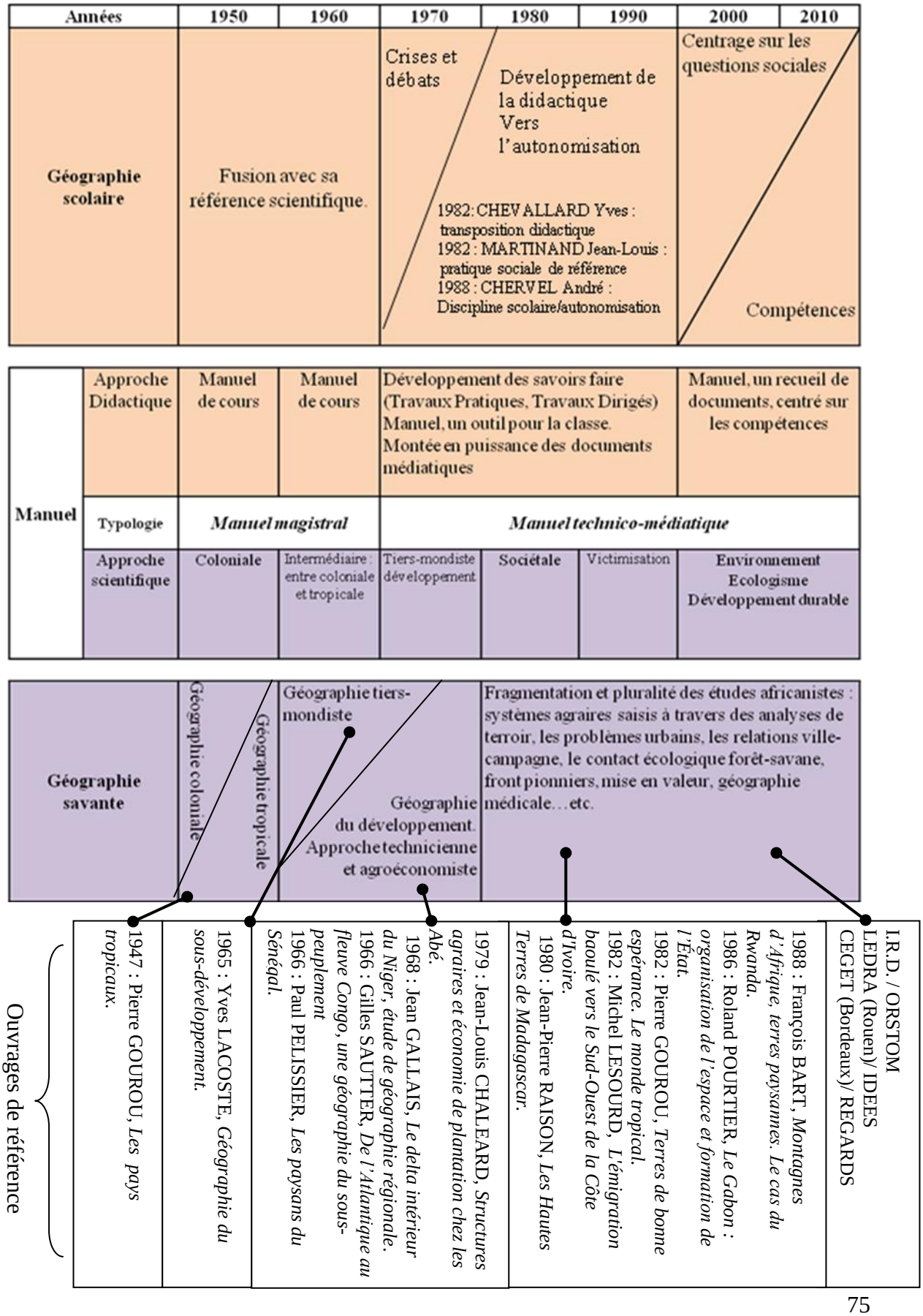
> « Les habitudes mentales flèchent les choix. L'Afrique noire sert plutôt d'illustration pour les espaces ruraux, les déserts chauds, les carences de tous ordres peuvent concerner l'Afrique. Les représentations des enseignants, expression, au final, du corps social du pays, sont le plus fréquemment fondées sur la raison et la connaissance. Elles conditionnent toutefois l'utilisation de l'Afrique dans des répertoires particuliers et alimentent ainsi l'éducation à l'Autre dans les registres d'un exotisme devenu négatif. » [245]

La géographie scolaire produit donc, de façon autonome des savoirs comme toute science. Cette production a dépassé la conception positiviste qui consistait à donner de l'importance au concret et au visible, aux savoirs notionnels et factuels, aux classements systématiques et aux nomenclatures, car une telle conception des savoirs n'est plus à même de permettre aux élèves de décoder la complexité du monde : le cumul des informations ne saurait suffire à un individu pour édifier une connaissance. Mais cela implique des choix, des zooms, des raccourcis, des généralisations réductrices qui effacent la complexité et qui permettent aux représentations stéréotypées de se maintenir, cet aspect sera développé amplement dans la partie 2.

---

[242] THÉMINES Jean-François. *Savoir et savoir enseigner le territoire*. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail, 2011, p.25-34.
[243] THÉMINES Jean-François. *Op.cit.* p.42.
[244] *Ibid.* p.88.
[245] CAZENAVE-PIARROT Alain, BÉDOURET David. « L'éducation à l'autre, un rendez vous à ne pas manquer pour la géographie scolaire ». *Actes du Colloque international des didactiques de la géographie, de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté : Curriculums en mouvement, acteurs et savoirs sous pression-s. Enjeux et impacts.* Lausanne, novembre 2009.

Figure 4 : étude comparée des évolutions épistémologiques de la géographie scolaire, de la géographie africaniste et du manuel scolaire



2. Une construction spiralaire des savoirs, la déformation comme principe fondateur

Notre réflexion s'inscrit dans le paradigme constructiviste et nous défendons une conception dynamique des savoirs : les savoirs combinent de manière dynamique les éléments qui relèvent des connaissances factuelles (notions, compréhension de processus), la maîtrise des outils de la discipline, qu'ils lui soient spécifiques ou non (cartes, images, données statistiques…etc). Notions, outils et capacités transversales sont articulés par des concepts intégrateurs, qui sont des outils opératoires de pensée propres à chaque discipline et qui jouent un rôle essentiel dans l'organisation des savoirs. Cette conception du savoir peut être illustrée par le schéma ci-dessous :

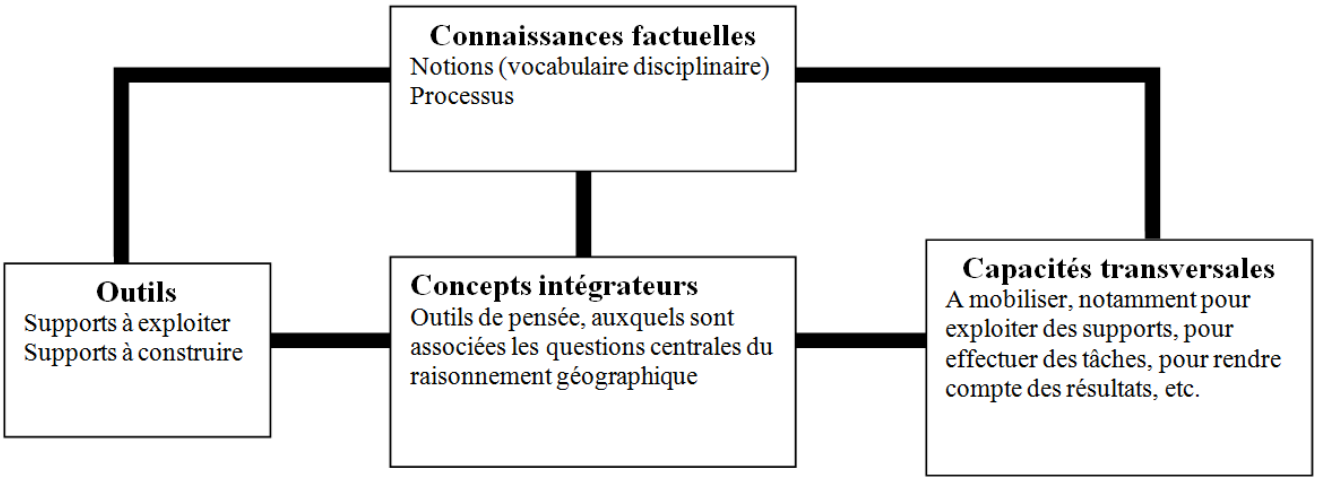


Figure 5 : Les savoirs géographiques, un système dynamique[246].

Cette construction de savoir est une opération complexe qui n'est ni linéaire ni identique d'un élève à un autre et elle s'inscrit dans une structure spiralaire énoncée par Jérôme Bruner. « L'activité mentale de l'enfant ne commence jamais par l'ordre et la clarté : elle commence dans la confusion, l'approximation, la superficialité. Ce n'est que peu à peu qu'elle débouche sur la compréhension, la synthèse qui organise, met chaque chose à sa place et réalise la compréhension »[247]. De ce constat, les savoirs se construisent de façon progressive avec une répétition des notions similaires mais en approfondissant ces notions à chaque passage.

[246] HERTIG Philippe. « Les sciences humaines et sociales à l'école un enjeu majeur pour l'intelligibilité du monde ». *PRISMES/ Revue Pédagogiques HEPL*, n°11, novembre 2009, p.5-9.
[247] Citation d'Arnould CLAUSSE tirée de MINDER Michel. *Didactique fonctionnelle : Objectifs, stratégies, évaluation*. Liège : De Boeck Université, 2001, p.101.

La construction passe par différents stades où confusion, approximation, incompréhension sont des règles : « ce dont l'enfant est capable, c'est de saisir, au terme d'une expérience, un noyau de compréhension, une première lueur, une première approximation que des expériences ultérieures rendront plus solide, plus explicite, plus précise »[248].

Construire du savoir c'est d'abord *faire comprendre*, cette compréhension est le fruit d'observations de la part de l'apprenant pendant laquelle sa vision d'un objet de pensée se modifie. Il y a une confrontation entre un fait nouveau et les connaissances ou représentations antérieures de l'élève. Cette contradiction l'oblige à déconstruire sa représentation antérieure des faits et de leurs liaisons, ses schèmes d'explication, à les remettre à plat, puis à reconstruire de nouvelles liaisons entre les faits ce qui débouche sur une nouvelle représentation, un nouveau schème qui intègrent les éléments nouveaux (figure 6)[249] :

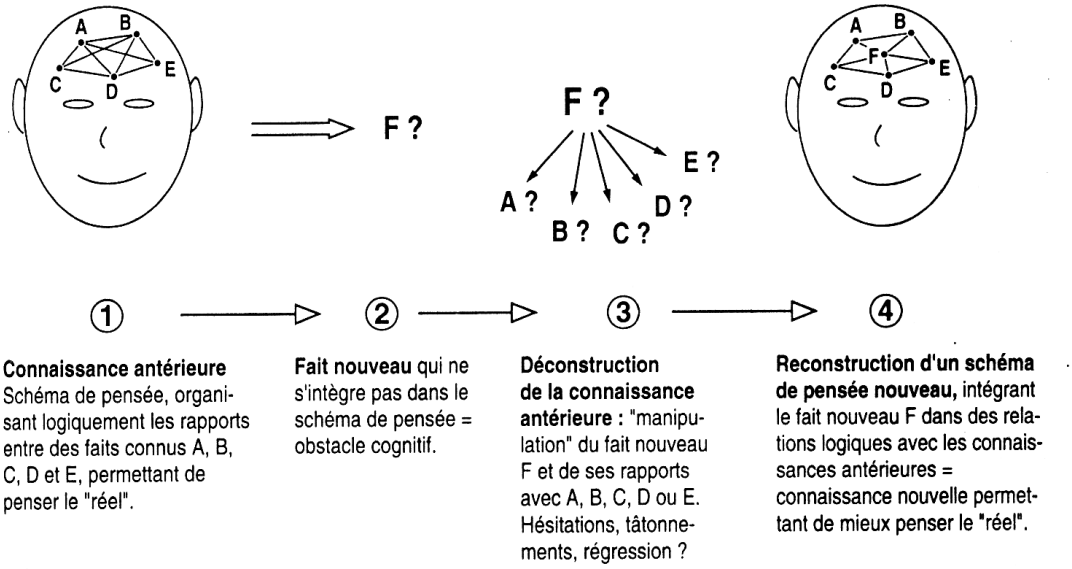


Figure 6 : construction du savoir par un élève (inspiré des travaux de Pierre Meirieu et Michel Develay)

Cependant, « la remise en cause des structures cognitives antérieures se fait avec des hésitations, des retours en arrière, des périodes de stagnation, de blocage. L'élaboration de nouvelles structures de pensée se fait par tâtonnements, avancées sur un point, échecs sur un autre point, stagnation dans un autre domaine »[250].

Les savoirs sont donc issus d'un processus de déconstruction et de reconstruction des représentations, la confusion et la déformation étant un degré de ce processus spiralaire qui est terminé quand le savoir est acquis, c'est-à-dire opérationnalisé. Il est alors utilisé pour être

[248] *Ibid.*
[249] HUGONIE Gérard. *Pratiquer la géographie au collège*. Paris : Colin, 1992, p.41
[250] HUGONIE Gérard. *Op. cit.* p.42.

confronté avec d'autres situations, il est réinvesti, éprouvé, confirmé, complété ou modifié. Les savoirs ne sont pas des stocks mais des actions, une mise en ordre du réel, « une quête perpétuelle, une mise en relation »[251].

De ce fait, les savoirs sont toujours en mouvement, mais ces transformations sont lentes et progressives car elles reposent sur les représentations qui par nature se modifient partiellement du fait de son noyau dur difficile à atteindre, protégé par sa périphérie.

L'enseignement pour agir sur les connaissances stéréotypées des espaces ruraux d'Afrique noire, devrait mettre en place un cursus spiralaire qui facilite le franchissement progressif d'obstacles importants, et qui permet d'aller sans heurt du stade du repérage à celui de maîtrise. C'est pourquoi Jérôme Bruner[252] propose qu'un vaste champ d'idées soit ouvert à la curiosité des enfants, dés le départ de la scolarité, puis le curriculum reviendra sur ces notions dans un nouveau contexte et avec une complexité plus grande. Cette conception spiralaire est confirmée par Gérard Vergnaud : « la lenteur du développement des connaissances est dangereusement mésestimée par les enseignants, les parents et les programmes. […] toutes les recherches empiriques montrent, au contraire, qu'il serait beaucoup plus sage de revenir sur les mêmes choses année par année, en allant un peu plus en profondeur à chaque fois et en introduisant des situations de plus en plus complexes, contenant de nouveaux aspects, plus puissants, d'un même concept »[253]. Cette conception a été adoptée par l'Éducation nationale avec la mise en place de cycles à l'école primaire et de programmes de collège et de lycée qui sont marqués par une certaine continuité dans les méthodes et les démarches, avec l'utilisation de concepts centraux qui traversent l'enseignement secondaire, comme le développement durable et le territoire.

La déformation est donc consubstantielle de la construction des savoirs, mais cette construction est un acte social et affectif dans lequel nous trouvons des éléments explicatifs de la résistance des représentations.

---

[251] DEVELAY Michel. *De l'apprentissage à l'enseignement. Pour une épistémologie scolaire*. Paris : ESF, 1992. Cité par HUGONIE Gérard. *Pratiquer la géographie au collège*. Paris : Colin, 1992, p.41.
[252] BRUNER Jérôme. *Comment les enfants apprennent à parler*. Paris : Retz, Col. Actualités pédagogiques, 1987.
[253] VERGNAUD Gérard. « Psychologie du développement cognitif et didactique des mathématiques ». *Petit x*, n°22, 1990, p.58. En ligne : http://www-irem.ujf-grenoble.fr/revues/revue_x/fic/22/22x4.pdf. Consulté le 12 juin 2012.

3. La classe une communauté discursive productrice de mésavoirs

En tant qu'acte social, la construction de savoir est un dialogue entre différents acteurs et *comprendre*, à l'école, veut dire *pouvoir accorder le même sens à une situation donnée*. Cela implique une rencontre pour négocier ou renégocier une signification commune et ne pas rester sur deux voies parallèles. Le maintien de la déformation, du mésavoir vient d'une impossibilité de dialoguer ; le langage, outil de communication, est donc la clé explicative des résistances des représentations. Ce dialogue se construit dans la classe autour de trois pôles : le professeur, l'élève et le manuel. Le professeur est à la fois le scénariste, le maître d'œuvre et l'organisateur car c'est lui qui prépare les cours, élabore les stratégies d'apprentissage et gère la classe, c'est donc par lui que circulent les savoirs. Le manuel est pour nous un acteur fondamental car il est un outil d'information, d'apprentissage et d'enseignement ; il reste la référence pour les professeurs et pour les élèves. Enfin, l'élève est au cœur de ce processus car le savoir est construit pour lui et par lui. Gérard Hugonie nous rappelle que : « le savoir de l'élève est construit par lui, déconstruit, complété, modifié, reconstruit par lui, à partir de sa confrontation avec l'expérience ou avec les faits et les idées que lui présente le professeur »[254].

La déformation provient de chacun de ces trois pôles et de leur relation, le rôle du manuel est fondamental des années 1950 aux années 2000 et nous lui accordons un développement particulier par la suite ; nous nous concentrerons ici sur le dialogue entre l'enseignant et l'apprenant.

En premier, le professeur élabore des contenus et échafaude des pratiques, il a donc une fonction d'émetteur, d'animateur et de médiateur (figure 7). Le contenu construit par l'enseignant est le résultat de tensions entre *un référentiel géographique* et la *culture disciplinaire personnelle* de l'enseignant[255]. Le référentiel géographique se compose essentiellement de trois types de connaissances en circulation dans la société : les connaissances géographiques scientifiques produites par les chercheurs universitaires, les connaissances géographiques dites de vulgarisation, produites par les médias, qui sont polymorphes (récit de voyages, documentaires télévisés, expositions…) et les connaissances géographiques scolaires, produites par l'Éducation nationale (Instructions Officielles, Accompagnements au programme) et par le monde de l'édition (manuel scolaire, outils pédagogiques…). Quant à la culture personnelle, elle rassemble les conceptions de la

[254] HUGONIE Gérard. *Pratiquer la géographie au collège*. Paris: Colin, 1992, p.40.
[255] LAURIN Suzanne. « La construction de la géographie scolaire au collégial ». *Cahiers de géographie du Québec*, vol.43, n°120, décembre 1999, p.454-457.

géographie de l'enseignant, sa culture personnelle construite à partir de sa formation disciplinaire, de son univers culturel, de ses pratiques sociales et professionnelles et du rôle que la discipline a joué dans sa propre identité personnelle. Lors de l'élaboration du cours, il s'effectue des tensions entre ces deux pôles, tensions internes à l'enseignant qui doit effectuer des choix par rapport à l'idée qu'il se fait du travail qu'il doit exécuter et du type de production qu'il doit fournir, ce que Suzanne Laurin nomme « l'ensemble des possibles »[256]. À cela s'ajoutent des tensions externes ou « les contingences », qui comprennent les éléments dont l'enseignant doit tenir compte dans les choix des connaissances et des appareillages pédagogiques comme les caractéristiques des élèves, de la classe, les exigences de l'institution, de l'administration ou des parents…etc.

Cette mise en tension entre le référentiel géographique et la culture disciplinaire repose sur un système cognitif représentationnel où l'enseignant utilise ses représentations ou connaissances pour élaborer un contenu et des choix de pratique.

Cet ensemble a pu être catégorisé par Jean-François Thémines en quatre idéaux-types[257] qui s'articulent chacun autour de finalités, de savoirs et de méthodes différents.

Le premier idéaltype repose sur une transmission d'une vision autocentrée du monde. Il se caractérise par une conception du savoir qui est en fait une somme, classée par thèmes et par enveloppes spatiales ; par une accumulation d'informations ; par une conception de l'espace comme support et par la primatie du cours magistral. La transmission verticale du savoir est la norme, l'autorité de l'enseignant donnant la véracité à l'enseignement prodigué.

Le deuxième idéaltype est axé sur l'initiation à un (d') autre(s) accès au monde, non encore familier(s).Cette norme pédagogique invite à faire découvrir aux élèves d'autres visions du monde que celles qui sont proposées par la société. Par cet enseignement, les élèves doivent comprendre qu'il existe des expériences collectives différentes. L'espace géographique est conçu comme constitué de milieux particuliers avec leur propre vision du monde. L'enseignant est ici un médiateur qui privilégie l'enquête pour faire découvrir ces nouveaux espaces.

Le troisième idéaltype cherche à mettre en place une distanciation critique vis-à-vis de représentations sociales du monde. Il s'agit de faire prendre conscience aux élèves de leurs représentations sociales pour les modifier et changer leur regard sur le monde. L'enseignant

[256] LAURIN Suzanne. « La construction de la géographie scolaire au collégial ». *Cahiers de géographie du Québec*, vol.43, n°120, décembre 1999, p.456.
[257] THÉMINES Jean-François. « Quatre conceptions de la géographie scolaire : un modèle interprétatif des pratiques d'enseignement de la géographie ? ». *Cybergeo : Revue européenne de géographie*, n°262, 2004. En ligne : http://cybergeo.revues.org/4325. Consulté en juin 2012.

fait réfléchir les élèves en leur apportant des concepts pour qu'ils puissent émettre des interprétations. L'espace géographique est alors « un espace méthodologique de mise en ordre de l'espace terrestre »[258]. L'étude de cas est souvent employée par l'enseignant pour que les élèves puissent s'approprier les concepts et exercer leur esprit critique.

Enfin, le quatrième idéaltype souhaite une construction d'une pratique spatiale réflexive. Les compétences sont au centre des pratiques, l'élève doit comprendre que les productions spatiales sont le résultat d'interactions entre les individus et que tout membre d'une société apparaît comme porteur de savoirs dans l'action, savoirs qui lui permettent de défendre, plus ou moins efficacement ses convictions et ses intérêts. La géographie est alors vue comme un ensemble d'outils et de compétences à acquérir pour agir dans le jeu social.

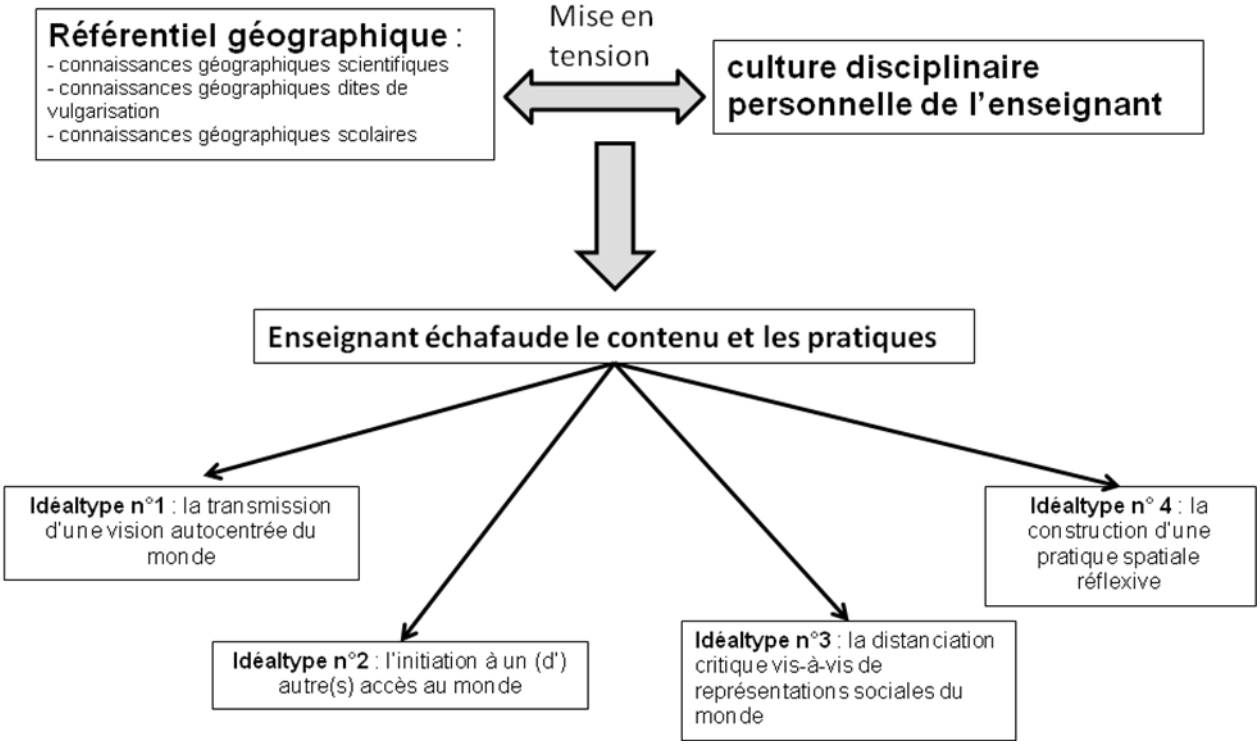


Figure 7 : Processus de construction de contenu et de pratiques d'un cours de géographie.

Le résultat de ce processus de construction de contenus et de pratiques est proposé à la classe et un dialogue doit se mettre en place, mais il peut y avoir une inadéquation entre l'émetteur et le récepteur. Cela débouche sur la constitution de « fausses compréhensions »

[258] RETAILLÉ Denis. « Penser le monde ». LEVY Jacques, LUSSAULT M. *Logiques de l'espace, esprits des lieux, Géographies à Cerisy*. Paris : Belin, Coll. Mappemonde, 2000, p.273-286. Cité par THÉMINES Jean-François. *Op. cit.* p.7.

qui sont de trois types d'après Britt-Mari Barth[259] : la première est la confusion entre le mot et le sens, la fonction du mot abstrait en tant que symbole de sens n'est pas comprise ; la seconde est la confusion entre les éléments pertinents et non pertinents par rapport à un problème donné. Les élèves interprètent l'exemple à partir de leurs propres cadres de référence et arrivent à une autre signification que celle prévue par l'enseignant. Enfin, la troisième confusion est celle dans le mode de raisonnement. Ils procèdent par association verbale-stimulus-réponse en associant un mot à quelques exemples, mais sans avoir saisi la nature des liens entre le mot et les exemples.

Ces confusions sémantiques, analytiques et discursives maintiennent la déformation du discours et du regard des élèves et les mésavoirs. Les pratiques d'enseignement sont mises en échec car elles ne prennent pas assez en compte le fait qu'une classe est une communauté discursive « en voie d'institution dans une discipline [dans laquelle] la gestion de l'hétéroglossie et la construction d'une position énonciative contextuellement pertinente semblent au cœur de l'apprentissage[260] ». Nous entendons par hétéroglossie un discours qui met en scène différentes voix. Ici chaque élève de la classe porte un discours sur l'espace étudié et comme chaque discours véhicule ses propres représentations, la classe devient un patchwork représentationnel. Si l'hétéroglossie n'est pas maîtrisée, nous aboutissons à une pluralité des représentations et à une hybridation des discours. À l'opposé une orchestration menée par l'enseignant conduit à une fusion des langages et génère une unité des représentations. Ce processus vertueux provoque alors une modification du regard. Encore faut-il au préalable que le discours de l'enseignant qui sert alors de référence ne soit pas brouillé à son tour par des représentations négatives.

À quoi, il faut ajouter une hétéro-référenciation. Ce concept provient de la réflexion de Benveniste[261] sur le référent comme interface entre signifiant et signifié et il désigne la diversité des référents linguistiques et imagiers des élèves d'un même groupe. Il y a donc un brouillage de cette interface et une rupture du discours par l'incompréhension. Pour que le dialogue s'instaure et se maintienne entre l'enseignant et l'élève, il faut des références partagées, l'enseignant doit, pour cela, tenir compte de nombreux facteurs comme : des « *intelligences multiples* » [262] soit la capacité de maîtriser le codage symbolique d'un ou plusieurs domaines ; des *styles cognitifs* qui peuvent être définis comme « un ensemble de

[259] BARTH Britt-Mari. *Le savoir en construction. Former à une pédagogie de compréhension*. Paris : Retz, 1993.
[260] JAUBERT Martine. *Langage et construction de connaissances à l'école*. Bordeaux : P.U.B., 2007, p. 117.
[261] BENVENISTE Émile. *Problème de linguistique générale*. Paris : Gallimard, 1981.
[262] GARDNER Howard. *Les formes de l'intelligence*. Paris : Éditions Odile Jacob, 1997. Cf. Annexe 4.

traits personnels que chaque individu possède, correspondant à des modes fondamentaux de penser et d'agir qui orientent ses perceptions, ses images et ses jugements à propos de son monde personnel »[263] ; ou encore des différents *types d'apprenant*[264]. Ces pluralités rendent les pratiques pédagogiques complexes et la communauté discursive reste un but à atteindre où la multiplicité des discours se maintient et où le dialogue semble chancelant, ce qui freine la modification des représentations.

Enfin, un autre aspect du dialogue est source de déformations et de mésavoirs. Notre démonstration partait de l'idée que l'émetteur était porteur d'un message positif permettant de modifier les représentations, mais dans le processus de construction de contenu et de pratiques, la mise en tension peut mettre en valeur des stéréotypes, des idées reçues, donc il fabrique des mésavoirs, acceptés comme vérité par l'enseignant puis par l'élève. Le mécanisme de crédulité peut éclairer ce phénomène.

Si globalement, les recherches en sciences cognitives tendent à montrer que notre esprit est bien équipé de certains mécanismes fondamentaux ayant pour fonction de vérifier la cohérence des informations communiquées, elles insistent sur le fait que notre esprit n'a pas les moyens d'être exhaustif et qu'il utilise de nombreux raccourcis cognitifs pour se forger une opinion[265]. Un de ces raccourcis a été mis au jour par le psychologue américain Robert Cialdini en 1984, qui l'a nommé « preuve sociale »[266]. En cas d'incertitude cognitive, on a tendance à former ses croyances en se référant à ce qui semble être admis par le plus grand nombre de personnes ; plus on a l'impression qu'une croyance est partagée, plus elle a de chances d'être acceptée par le système cognitif. Cette logique peut conduire à adhérer à des idées fausses. Les enseignants acceptent pour vraies les représentations exotico-coloniales, du fait de leur omniprésence dans leur référentiel géographique et leur propre culture, liée à l'influence des médias ; puis ils les reproduisent dans leur cours, en toute crédulité. Les élèves n'ayant pas suffisamment de références acceptent ce discours, d'autant que l'école est une institution qui fait autorité, car elle dispose d'une force de persuasion et d'une influence sociale. Elle est considérée par la société comme une référence ; cette confiance est d'autant plus grande quand les savoirs portent sur des espaces éloignés, les ailleurs et les confins, c'est-

[263] CHEVRIER Jacques, FORTIN Gilles, LEBLANC Raymond, THEBERGE Mariette. « Le style d'apprentissage ». *Éducation et francophonie*, vol XXVIII : 1, 2000, p.23. En ligne : http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF-XXVIIIno1-Une-perspective-historique.pdf. Consulté le 17 juin 2012.
[264] Cf. le modèle de Kolb, Annexe 4.
[265] Cf. Partie 1, chapitre 1, 1.3.1.
[266] CLÉMENT Fabrice. « Vrai ou faux ? La psychologie de la crédulité ». *Cerveau & Psycho*, n°29, septembre-octobre 2008, p.52-56. En ligne : http://www.fabriceclement.net/doc/31.pdf. Consulté en juin 2012.

à-dire sur des espaces peu connus. Ces connaissances forment alors un socle de certitudes sur lesquelles reposent ensuite bon nombre de croyances.

Ce socle de certitudes est d'autant moins remis en cause qu'il est accepté par le groupe classe ce qui lui donne plus de véracité et qu'il est inscrit dans une mémoire collective produit par l'acte d'enseigner. En effet, enseigner est un acte de communication et « chaque fois que quelqu'un communique, il produit une perturbation dans l'environnement destinée tout d'abord à attirer et à retenir l'attention d'un destinataire, puis à donner à ce destinataire les moyens de construire une représentation mentale semblable à celle qu'il voulait transmettre. La perturbation externe qui permet ainsi d'associer deux représentations internes, celle de l'émetteur et celle du destinataire, est elle-même une représentation publique »[267]. Cette représentation publique met en réseau les mémoires individuelles forgeant une mémoire collective. Il faut observer au passage que cette mémoire collective est imparfaite, elle se délite ou se maintient mais au prix de distorsions, ce qui vient accentuer la déformation et la stéréotypie. *De facto*, le mécanisme de crédulité et de communication font s'enraciner les mésavoirs dans les discours et les regards des élèves.

La classe est une communauté discursive où le dialogue entre enseignant et apprenant fait se rencontrer des représentations où s'élabore une partie de la sémiosphère d'un groupe. Cependant, si ce dialogue s'effectue mal, il fait perdurer des représentations erronées, basées sur la déformation et les mésavoirs. Mais, le vecteur d'inertie des représentations reste le manuel qui est au cœur du fonctionnement de la classe.

4. Le manuel scolaire, objet aux multiples facettes : support de la vulgate scolaire géographique et objet social global

Le manuel scolaire n'est pas un objet inerte mais vivant : toutes les générations d'élèves du XX^{e} siècle ont eu entre leurs mains cet objet transporté de la maison à l'école, annoté, feuilleté, utilisé en classe, prêté, oublié. Ce n'est pas un livre banal ou ordinaire mais familier et chargé d'émotion. Sa définition en est complexe pour *Le Robert, dictionnaire historique de la langue française* « manuel »[268] provient du latin *manuale* « étui à livre » ou « livre portatif contenant un résumé de traités plus longs » et il désigne un ouvrage didactique présentant l'essentiel d'une doctrine, d'une méthode, et de format maniable. Il est difficile, pourtant, de réduire le manuel à quelques mots, il est plus qu'un résumé ou une doxa.

[267] SPERBER Dan. « L'individuel sous l'influence du collectif ». *La Recherche*, n°344, juillet/août 2001, p.33.
[268] REY Alain. « Manuel ». *Le Robert, dictionnaire historique de la langue française*. Paris : Dictionnaires Le Robert, p.2128.

Conscient de la complexité de ce type d'ouvrage, Alain Choppin établit quatre paramètres de définition du manuel : il est ainsi à la fois un produit de consommation, un support de connaissances scolaires, un vecteur idéologique et culturel et un instrument pédagogique[269].

Le manuel est en premier lieu un produit de consommation car il est né sous un signe commercial : coût de réalisation, prix, aire de diffusion, publicité, producteurs, consommateurs, rentabilité sont des mots qui sont véhiculés à son baptême. Son existence est due, d'habitude, à un appel d'offre. Il est réalisé comme réponse à un besoin exprimé ou implicite. Un changement de contexte politique, un changement de programme rendent obsolète son existence et impliquent la parution d'un autre qui réponde à des besoins nouveaux.

Deuxièmement, tout manuel est le support du contenu éducatif. Dépositaire des connaissances et des techniques, il répond au besoin d'une société de perpétuer ses valeurs. D'une certaine façon « le manuel est le miroir dans lequel se reflète l'image que la société veut donner d'elle-même ; c'est donc un reflet déformé, incomplet, souvent idéalisé »[270]. Daniel Niclot va beaucoup plus loin et considère le manuel comme le support de la « vulgate »[271], vulgate que François Audigier définit comme « un ensemble de connaissances admises par tous, calées sur ce qui apparaît comme non discutable » et élimine « tout ce qui n'est pas considéré comme un savoir partagé »[272]. Les connaissances scolaires forment alors un discours simplifié, subjectif et déformé sur le monde.

Troisième paramètre, le manuel est un vecteur idéologique et culturel. Alain Choppin souligne la force du manuel qui à travers les époques et les régimes politiques reste constamment un instrument du pouvoir. « Objet diffusé à l'identique sur tout un territoire », il constitue pour tout pouvoir politique « un enjeu majeur ». Il participe au « processus de socialisation, d'acculturation », même « d'endoctrinement du jeune public »[273] auquel il s'adresse. Marcel Pagnol résume bien en 1957 cette fonction du manuel lors d'une description de la formation des instituteurs français de la Belle époque dans *La gloire de mon père* : « je n'en fais pas grief à la République : tous les manuels d'histoire du monde n'ont jamais été que des livrets de propagande au service des gouvernements »[274].

---

[269] CHOPPIN Alain. *Les manuels scolaires : histoire et actualité*. Paris : Hachette éducation, 1992, p.18.
[270] CHOPPIN Alain. *Ibid.*. p.19.
[271] NICLOT Daniel. « Images de la vulgate scolaire dans les manuels de géographie français ». *Cahiers de géographie du Québec*, volume 43, n°120, décembre 1999, p.605-624.
[272] AUDIGIER François. « Histoire et géographie, un modèle pour penser l'identité professionnelle ». *Recherche et formation*, n°25, 1997, p.9-21.
[273] CHOPPIN Alain. *Ibid.* p.20.
[274] PAGNOL Marcel. *La gloire de mon père*. *Œuvres complètes III*, Paris : Éditions de Fallois, 1995, p.18.

Dernier paramètre, le manuel est un instrument pédagogique, « c'est un outil de travail pour le maître comme pour l'élève. Il est conçu en fonction des services qu'il est appelé à rendre. Il doit compléter, prolonger les leçons du maître ; il peut aussi le soutenir, les encadrer… » [275]. Il offre à l'enseignant et aux élèves des activités autour desquelles peuvent se construire les séquences et les séances d'enseignement. Son utilisation pratique évolue dans le temps et au fil des éditions, ce qui témoigne des changements de conceptions des disciplines scolaires et des options pédagogiques. En cela, le manuel est un véritable « lieu de mémoire » car comme l'affirme Pierre Nora « la mémoire s'enracine dans le concret, dans l'espace, l'image, l'objet »[276]. Il est alors, un véritable témoin de l'évolution des représentations, de la pensée géographique et didactique. « Comme les paysages […] les manuels sont remplis de signes où se lisent l'histoire, la culture, la société même. Pour les comprendre, il faut les appréhender dans leur impacts visuels, dans leur poids fonctionnel et saisir leur inscription dans la mémoire collective »[277].

C'est pourquoi, le manuel scolaire mérite d'être au centre de notre recherche car si cet objet historicisé appartient au paysage culturel d'une époque, il est aussi **un objet social global** : il est à la fois un « média de communication sociale »[278] et « un système social »[279].

En effet, Daniel Niclot voit le manuel comme un média de communication sociale, car sa fonction majeure est de transmettre et de diffuser des savoirs pour éduquer « les élèves à la compréhension du monde dans le cadre des orientions fixées par l'institution (par l'intermédiaire du programme) et en fonction des contraintes propres à l'école (le savoir scolaire comme savoir partagé) »[280]. Son objectif est de modifier les représentations, les comportements, les idées et de transmettre des valeurs conformes aux idées dominantes de la société. Il est donc, au cœur d'un processus de construction et de diffusion de représentations, en étant le dépositaire et le transmetteur d'une vulgate scolaire, c'est à dire des savoirs destinés au plus grand nombre, acceptés par tous, qui se perpétuent dans les pratiques de classes et qui par souci de consensualisme propre à toute discipline maintient des idées reçues voire des stéréotypes. Pourtant comme le souligne Guy Rocher « le manuel scolaire a une

---

[275] CRUBELLIER Maurice. « Manuel d'histoire ». BURGUIERE André, *Dictionnaire des sciences historiques*, Paris : PUF, 1986, p.432 ; cité par LUCAS Nicole. *Enseigner l'histoire dans le secondaire, manuels et enseignement depuis 1902*. Rennes : P.U.R., 2001, p.130.
[276] NORA Pierre. *Les lieux de mémoire*. Tome 1, p.25. Cité par LUCAS Nicole. *Enseigner l'histoire dans le secondaire, manuels et enseignement depuis 1902*. Rennes : PUR, 2001, p.72.
[277] LUCAS Nicole. *Op.cit.* p.129.
[278] NICLOT Daniel. *Op.cit.* p.619.
[279] ROCHER Guy. « Le manuel scolaire et les mutations sociales ». LEBRUN Monique (dir.). *Le manuel scolaire, d'ici et d'ailleurs, d'hier et de demain*. Montréal : P.U.Q., 2007, p.13-24. En ligne : https://depot.erudit.org/id/002567dd. Consulté en mars 2012.
[280] NICLOT Daniel. *Op. cit.* p.619.

fonction civique, il fait partie des instruments de l'apprentissage de la vie en société et de la vie du citoyen dans sa cité. Il doit donc être un miroir aussi peu déformant que possible de la société. On lui demande même de contribuer à corriger les préjugés et stéréotypes trop courants dans nos sociétés. On exige qu'il ne soit ni raciste, ni sexiste, ni fondamentaliste, ni intégriste, ni exclusiviste. Et comme nos sociétés sont engagées dans des mutations successives, le manuel se retrouve dans la position peut-être peu confortable de devoir être en même temps un miroir de la société mais aussi un verre correcteur pour ses jeunes utilisateurs. C'est ainsi que l'on a voulu ou qu'on a été forcé d'expurger nos manuels scolaires des perceptions stéréotypées du garçon et de la fille, du père et de la mère, du Noir et du Jaune, et de l'Amérindien trop longtemps décrit comme le sauvage cruel, païen et inculte »[281]. Ce point de vue souligne le paradoxe ou du moins l'ambigüité qui anime le manuel, qui est à la fois témoin et diffuseur de représentations simplistes et instrument de compréhension du monde et de l'Autre ; il souhaite montrer le « vrai » et ne montre qu'un travestissement ou qu'une vérité fort subjective !

De plus, le manuel est l'objet d'actions et d'interactions sociales : son élaboration est le jeu de différents acteurs aux intérêts divers et il est au centre d'un ensemble d'interventions individuelles ou collectives et d'un réseau de communication. Ce système est composé de trois sous-systèmes définis chacun par la fonction des acteurs. Le premier de ces sous-systèmes, c'est celui des acteurs et des actions qui s'emploient à la production du manuel scolaire ; ils sont nombreux et diversifiés : les concepteurs, les illustrateurs, les dessinateurs, les rédacteurs, les réviseurs, les contrôleurs, les maisons d'édition. Le deuxième sous-système est le sous-système social de la mise en marché et de la distribution du manuel : publicistes, vendeurs, transporteurs. Le troisième sous-système, celui des acteurs et actions de la consommation du manuel scolaire : professeurs, parents d'élèves, élèves… À cette chaîne d'acteurs, il faut ajouter diverses sources et modalités de régulation de ce système, tels l'État ou les normes morales, éthiques, esthétiques ou sociales. Tout ce système social est composé de tensions, par exemple celles entre les consommateurs et les concepteurs ou encore celles entre les concepteurs aux pensées différentes, aux paradigmes divergents.

Ainsi, le système social du manuel, depuis les concepteurs, jusqu'à ses utilisateurs, est loin d'être inerte mais au contraire sans cesse interpellé et animé par la course en avant de toutes les sciences et de leur pédagogie. « Nous vivons et participons à une époque caractérisée par une mutation intellectuelle d'une ampleur et d'une rapidité probablement

[281] ROCHER Guy. « Le manuel scolaire et les mutations sociales ». LEBRUN Monique (dir.). *Le manuel scolaire, d'ici et d'ailleurs, d'hier et de demain*. Montréal : P.U.Q., 2007, p.13-24.

uniques dans l'histoire de l'humanité. Nos manuels et l'usage qu'on en fait dans notre enseignement sont le reflet de cette mutation, et les acteurs du système social du manuel scolaire reproduisent, subissent ou accélèrent cette mutation »[282].

Par conséquent, le manuel en tant que dépositaire d'une mémoire collective et en tant qu'objet social global, c'est-à-dire reflet de liens sociaux complexes, producteur et diffuseur de représentations sociales, nous permet d'appréhender la construction sociale et symbolique de la réalité[283]. L'étude du manuel est alors pertinente et majeure dans notre recherche pour la compréhension et l'explication de la résistance des représentations exotico-coloniales des espaces ruraux d'Afrique noire.

La géographie scolaire participe à la formation de la sémiosphère des élèves et de la société en lui apportant des savoirs sur des espaces éloignés, derechef elle participe à la formation de l'espace symbolique. L'élaboration de ces savoirs est complexe et comporte un risque important : le mesavoir, c'est-à-dire une déformation des savoirs scientifiques ou plutôt un processus de transformation débouchant sur une méconnaissance ce qui en géographie peut aboutir à une vision erronée des espaces et le maintien de représentations simplistes et stéréotypées. Le traitement des espaces ruraux d'Afrique noire illustre les difficultés de la géographie scolaire à faire disparaître les représentations exotico-coloniales. Elle contribue, même, à ancrer les regards et à orienter les discours des acteurs exogènes.

[282] ROCHER Guy. *Op.Cit.*.p.19.
[283] Cf. les travaux du psychologue Jean Viaud sur la relation entre la mémoire collective et les représentations sociales : VIAUD Jean. « Mémoire collective, représentations sociales et pratiques sociales ». *Connexions*, 2003/2 n°80, p.13-30. En ligne : https://www.cairn.info/revue-connexions-2003-2-pages-13.htm. Consulté en mars 2012.

Chapitre 4 : À la recherche des représentations et de l'espace symbolique : méthodes et stratégies

Notre appareillage théorique cherche à montrer l'importance des représentations dans la construction des territoires, la pertinence du concept d'espace symbolique et l'inertie des représentations des espaces ruraux d'Afrique noire ; la géographie scolaire est alors, un terrain d'étude propice à la vérification de ces questionnements. Cette vérification s'effectue en deux temps : tout d'abord nous avons construit un corpus de manuels scolaires, à partir duquel nous avons cherché à décrire et analyser le discours porté sur les espaces ruraux d'Afrique noire. Puis, nous avons mis en place un travail d'enquête avec une plongée dans le monde représentationnel de la classe. Les objectifs principaux sont de capter les représentations des élèves et des enseignants, de comprendre leur construction et de mesurer dans cette dernière le poids des manuels scolaires.

La mise en œuvre des enquêtes mobilise deux techniques : les questionnaires et les entretiens conversationnels semi-directifs élaborés à partir des enseignements toulousains de Master 2. Ce dispositif a été pensé à partir d'un apport théorique dispensé en cours de Master 2 par Anne-Marie Granié[284] pour le traitement qualitatif de l'information et François Purseigle[285] pour l'analyse quantitative en sciences sociales. Les réflexions sur la collecte et le traitement de l'information se nourrissent par ailleurs de la lecture de travaux méthodologiques d'Alain Blanchet et Anne Gotman[286] ou de Philippe Cibois[287] ou encore de Michel Volle[288].

La combinaison de ces deux techniques complémentaires permet d'observer les représentations et les mécanismes de leur construction sous différents angles. De plus, ces outils permettent de s'adapter au mieux à chacun de nos publics visés. Si l'enquête est efficace pour capter les représentations des élèves, l'entretien s'avère plus facile à pratiquer avec des adultes car il permet d'approfondir les questions de didactique, de construction du savoir géographique, par la mise en place d'un dialogue et par la construction consciente et inconsciente du discours de l'interlocuteur.

---

[284] GRANIE Anne-Marie. « Traitement qualitatif de l'information : entretien, image ». *Cours de Master 2 Dynamiques rurales*, Toulouse, 2008.
[285] PURSEIGLE François. « L'analyse quantitative en sciences sociale ». *Cours Master 2 Dynamiques rurales*, Toulouse, 2008.
[286] BLANCHET Alain, GOTMAN Anne. *L'enquête et ses méthodes*. Coll. 128, Paris : Nathan université, 1992.
[287] CIBOIS Philippe. *L'analyse des données en sociologie*. Paris : PUF, 1990.
[288] VOLLE Michel. *L'analyse des données*. Paris : Economica, 1997.

Ainsi, nous présenterons successivement cet appareillage et nous justifierons nos choix tout en relevant ses forces et ses faiblesses.

1. Construction du corpus de manuels

1.1. Choix chronologique

Notre étude s'inscrit dans une démarche historique car les manuels de notre corpus parcourt une période d'une cinquantaine d'années, les manuels les plus anciens sont datés des années 1950 et pour les plus récents des années 2000.

Ce regard historique nous semble indispensable car les représentations sont le résultat d'une sédimentation culturelle pendant laquelle les individus et les sociétés ont construit des images sur l'Afrique et les Africains. Pour comprendre au mieux la construction des savoirs et de l'espace symbolique, il faut, alors, comprendre l'évolution de ces représentations portées par les manuels.

Les représentations exotico-coloniales ont été façonnées par un processus de mythification pendant la période coloniale, mais après la seconde Guerre mondiale et le régime de Vichy qui marquent le paroxysme de la haine de l'Autre, les années 1950 nous semblent une période de rupture ou du moins de transition. Dans un contexte de décolonisation où le regard ethnocentré, voire raciste des Européens est dénoncé et de redéploiement géopolitique qui donne une nouvelle place à l'Afrique et aux Africains dans le concert mondial, les représentations exotico-coloniales se transforment.

C'est pourquoi, nous avons souhaité inscrire notre étude dans un cadre chronologique débutant aux années 1950 et finissant aux années 2000, pour mesurer le poids des héritages, les résistances des représentations exotico-coloniales et leurs transformations dans un contexte de redéfinition des regards et de l'altérité. Le développement des études postcolonialistes et subalternes cherche à modifier le regard porté sur l'Afrique noire qui pourtant semble se mouvoir avec lenteur, les représentations sont persistantes.

Ces cinquante années sur lesquelles s'étend notre étude serait alors une période de destruction du processus de mystification et la mise en place d'un nouveau rapport à l'Autre sur lequel s'élaborent de nouvelles territorialisations.

1.2. Choix de l'édition

Nous avons dans un premier temps souhaité constituer un corpus d'un seul éditeur pour permettre de mieux mesurer les changements et les permanences dans les présentations et dans les choix éditoriaux, et de rendre plus performante notre analogie. La recherche des spécimens a été difficile, les établissements scolaires, les IUFM, les CDDP, le CRDP d'Aquitaine et les bibliothèques ont dépoussiéré leur rayonnage considérant ces ouvrages comme peu de valeur et obsolètes. Cependant avec le prêt d'enseignants d'histoire et géographie qui ont le goût de l'archivage et des collections et avec le fond entreposé à la bibliothèque spécialisée Franz Schrader de l'Université de Pau et des Pays de l'Adour, nous avons pu constituer une suite à peu près complète de manuels des éditions Hachette.

Ce choix pragmatique a été aussi validé par l'importance sur le marché français du groupe Hachette livre, car il est actuellement le premier distributeur de livres et le premier groupe d'édition. De plus, les éditions Hachette, créées en 1826, ont accompagné l'histoire du manuel scolaire et pour ce qui est des manuels de géographie elles ont fait appel très tôt pour leur élaboration aux grands noms de la géographie comme Albert Demangeon, Pierre Gourou ou encore Louis Papy faisant ainsi autorité.

Nous nous sommes intéressés aussi aux manuels produits pour l'Afrique dans le but de voir si ces manuels diffusaient les mêmes représentations. Le marché du manuel scolaire francophone est dominé par trois maisons d'édition : Nathan international, Hatier international et la maison d'ÉDItion Classique d'Expression Française (EDICEF), ces deux dernières appartenant au groupe Hachette. La géographie est le parent pauvre des catalogues de ces éditeurs, seul EDICEF propose des manuels dédiés spécifiquement à la géographie. Ces ouvrages se divisent en deux groupes : d'un côté ceux rédigés par l'Institut Pédagogique Africain et Malgache (IPAM) pour l'école primaire et le collège, de l'autre les commandes spécifiques de certains États (Sénégal, Bénin). C'est pourquoi, nous nous sommes tournés vers EDICEF. Cette maison, fondée dans les années 1950 et achetée par Hachette en 1988, a pour vocation d'éditer des manuels scolaires répondant aux attentes et aux besoins des pays francophones d'Afrique et du Moyen-Orient. Afin de posséder quelques exemplaires et de comprendre le fonctionnement d'une maison d'édition et les particularités du marché africain, nous avons rencontré au siège social d'EDICEF à Paris, Mme Anne-Marie Mercadier, assistante du directeur commercial chargé de l'Afrique. Elle a eu la gentillesse de nous recevoir, de répondre à nos questions et de nous offrir quelques exemplaires. Notre corpus est alors composé de quatre manuels représentatifs de leur production avec deux manuels

produits par l'Institut Pédagogique Africain Malgache (IPAM), l'un pour le Cours élémentaire, l'autre pour la 6ème, et avec deux manuels commandités par le Sénégal et le Bénin. Après une comparaison avec les autres ouvrages de la collection, ces quatre manuels nous ont paru représentatifs de par leur forme matérielle, leur organisation, leur choix des documents et par leur style d'écriture. Ainsi, il s'en dégage des discours différents qui nous permettent de mettre en exergue les spécificités des manuels français et le rôle des représentations dans la construction des discours.

Malgré ce panel de manuels, nous avons consolidé notre corpus pour avoir une vision plus ample des représentations des manuels et pour éviter de créer des généralités sur ce qui pourrait être qu'exceptionnel ou particulier chez Hachette. En parallèle de la collection Hachette, nous avons, alors, rassemblé des manuels des éditions Nathan. Cet éditeur est aussi un des plus vieux partenaires de l'Éducation Nationale car il a été créé en 1881 et a accompagné le développement des manuels scolaires. De plus, il est un des fleurons du monde éditorial français, symbolisant l'évolution de ces entreprises familiales rachetées à plusieurs reprises par des groupes mondiaux afin de constituer des firmes transnationales très puissantes : ainsi acheté en 1979 par Havas, puis revendu à Vivendi Universel, repris en 2004 par le fonds familial Wendel Investissement qui, en mai 2008, cède de nouveau cet ensemble (devenu Editis) au groupe espagnol Planeta. Ces exemplaires ont été trouvés à la Bibliothèque Nationale François Mitterrand à Paris et surtout Brigitte Morand, directrice à l'époque du Centre d'Études de Documentation et de Recherches en Histoire de l'Éducation de l'IUFM de Montpellier, nous a fait connaître et accéder à l'imposante collection de manuels scolaires de cette institution. Ce double corpus nous permet alors de comparer les représentations et les discours et l'analogie permet de dégager des tendances lourdes et les singularités.

1.3. Choix des niveaux

Pour choisir les niveaux, nous nous sommes penchés sur les Instructions officielles pour savoir dans quelles classes, l'Afrique était traitée. Si les textes les plus récents ont été facilement accessibles dans les bulletins officiels disponibles en ligne ou sur le site Eduscol, les plus anciens ont été trouvés à la bibliothèque de l'INRP à Lyon où nous avons passé quelques jours.

Pour chaque période, nous avons choisi un manuel de collège et de lycée pour observer si les représentations se modifiaient selon l'âge des élèves. Nous avons pour le collège étudié, pour toute notre période, les manuels de classes de 6ème et de 5ème car l'Afrique est maintenue avec constance dans les programmes. Pour le lycée, nous avons dû changer de

niveau à cause des changements de programme, pour les années 1950 et 1960 l'étude s'est portée sur les manuels de première et pour les années 1970 à 2000 sur les manuels de seconde. Par conséquent, ce corpus est composé de trente-six ouvrages à destination du marché français et de quatre manuels produits pour le marché africain par EDICEF[289].

1.4. Méthodes d'analyse

Nicole Lucas nous invite à observer et à comprendre les signes qui composent le manuel pour en dégager le « champ de l'intelligence et de l'affectif »[290], en mettant en parallèle le pouvoir des images et le pouvoir des mots ; car images et mots s'articulent pour former un discours qui est la matérialisation de la mémoire collective et des représentations.

Ainsi, pour saisir ce discours nous entreprenons un travail de déconstruction et de construction, sans toutefois instruire un procès d'intention au manuel. Il faut rappeler que les manuels ont pour but de vulgariser les savoirs c'est-à-dire de donner une vision simple et accessible aux élèves. « Les exigences de la pédagogie érigent la stéréotypie et l'ethnocentrisme en lois constitutives de ce genre de discours »[291].

Le manuel est tout d'abord un objet transmetteur, un objet physique porteur du discours, nous analyserons sa forme : taille, morphologie, organisation, esthétique, évolutions des types de documents utilisés, auteurs, afin de comprendre son fonctionnement[292]. Ceci nous permettra aussi de saisir l'évolution des choix marketing, éditoriaux, didactique et pédagogique. Pour décrypter le contenu culturel ou idéologique du discours du manuel, il convient d'analyser les éléments constitutifs de ce discours que Corinne Cordier-Gauthier[293] répartit en trois groupes : le bloc iconique, le bloc textuel et les organisateurs structurels. La démarche que nous nous proposons d'adopter est empirique puisque les manuels sont passés au crible d'analyses quantitatives et qualitatives, à partir desquelles nous souhaitons faire apparaître le discours sur les espaces ruraux et dégager les mécanismes de déformations.

---

[289] Annexe 2 : corpus de manuels

[290] MANDROU Pierre, DUBY Georges. « Introduction ». *Histoire de la civilisation française*, PUF, 1961-1962.

[291] DUFAYS Jean-Louis. « Patrimoine anthologique et stéréotypes culturels. Images de l'Afrique dans les manuels de littérature française en Belgique francophone (1960-1990) ». *Textyles*. Hors Série. Images de l'Afrique et du Congo / Zaïre dans les lettres belges de langue française et alentour. Actes du colloque international de Louvain-la-Neuve (4-6 février 1993). Kinshasa : Ed. du Trottoir. Disponible sur : http://www.textyles.be/HSafrique.htm. Consulté en mars 2008.

[292] Annexe 10 : tableaux de comptage.

[293] CORDIER-GAUTHIER Corinne. « Les éléments constitutifs du discours du manuel ». R*evue de didactologie des langues-cultures*, 2002/1, N°125, p. 25-36. Disponible sur : http://www.cairn.info/article.php?ID_REVUE=ELA&ID_NUMPUBLIE=ELA_125&ID_ARTICLE=ELA_125_0025. Consulté en janvier 2012.

Dans le bloc iconique, composé de toutes les images géographiques (carte, photographie, graphique, schéma, organigramme, dessins, imagerie satellitale, modèles spatiaux, images artistiques et médiatiques) nous étudierons tout particulièrement la photographie qui est une « pure icône »[294] possédant le plus haut degré d'iconicité c'est à dire la plus grande « qualité d'identité de la représentation par rapport à l'objet représenté »[295]. Cette qualité fait d'elle un substitut du monde réel comme une fenêtre ouverte sur le monde et un « substitut du terrain »[296] d'étude, elle apparaît alors comme une image simple et objective d'où sa surabondance dans les manuels et sa place dans l'enseignement de la géographie en particulier pour l'étude du paysage. Cependant, la photographie est une construction complexe qui est pansémique, c'est-à-dire qu'elle a tous les sens que l'on veut lui donner. Elle est donc dans le discours du manuel, le véhicule privilégié des représentations. Nous avons, alors, rassemblé et constitué un corpus de photographies de tous les manuels et tenté de les organiser. À partir d'un premier niveau de lecture dit « iconique »[297] qui correspond à la dénotation ou à l'identification « des motifs, des lignes, des couleurs sur la base de notre expérience pratique comme représentant des objets naturels du monde vivant et non vivant »[298], et d'un second degré dit « iconographique » soit l'identification de « l'image en ce qu'elle est reconnue comme porteuse de sens »[299], il se dégage quatre objets géographiques sur lesquels les photographies focalisent durant toute la période étudiée. Ces quatre objets : le cadre physique, la société, le village et les territoires agricoles nous permettent d'opérer un classement. Notre corpus rassemble 475 photographies consultables sur CD[300], chacune référencée par un numéro utilisé pour les citations ; celles qui ne figurent pas sur ce document seront distillées dans le corps de notre développement.

Enfin, ces photographies seront analysées dans un troisième degré, le niveau iconologique, « au-delà des formes, [pour atteindre] les valeurs symboliques »[301]. Afin de décrypter les représentations qui se dégagent de cette analyse iconologique des photographies mais aussi des autres images, nous utiliserons la méthode préconisée par Didier Mendibil[302].

---

[294] JOLY Martine. *Introduction à l'analyse de l'image*. Paris: Armand Colin, coll. 128, 2005, 128p.
[295] MOLES Abraham. *L'Image, communication fonctionnelle*. Paris: Casterman, 1981, p.32.
[296] MERENNE-SCHOUMAKER Bernadette. *Didactique de la géographie, organiser les apprentissages*. Paris : Nathan, 1994, p.66.
[297] Les notions d'iconique, d'iconographique et d'iconologique ont été mises en avant par PANOFKY Edouard. *Essai d'iconologie*. Paris : Gallimard, 1967.
[298] PANOFKY Edouard. *Op. cit*. p.17.
[299] *Ibid.*
[300] Annexe 1 : guide d'utilisation du Cd.
[301] *Ibid.*
[302] MENDIBIL *Didier. Textes et images de l'iconographie de la France (de 1840 à 1990). Essai d'iconologie géographique*. Thèse de doctorat, Université de Paris 1-Panthéon-Sorbonne, novembre 1997.

Cette méthode s'appuie sur l'étude de trois points : les formats des représentations graphiques et photographiques, les dispositifs de mise en page et d'exposition des images, et les postures d'écriture, de description et d'analyse des paysages par les auteurs. Le décryptage de ce bloc iconique doit permettre de montrer comment il contribue à la construction des représentations et à leur diffusion.

Dans le bloc textuel, nous étudierons successivement le texte du cours[303] ou savoirs propositionnels, les textes documentaires et les organisateurs structurels. Il nous a semblé plus pertinent d'intégrer ces derniers au bloc textuel, différemment de Corinne Cordier-Gauthier, car ils obéissent aussi à des logiques linguistiques intimement liées aux représentations, c'est ce que nous rappelle le poète linguiste, Henri Meschonnic : « toute société dépend de sa représentation du langage comme toute représentation du langage contient sa représentation de la société »[304]. Ces représentations se construisent à partir de stéréotypes qui agissent comme des ancrages mémoriels, c'est pourquoi nous mènerons une activité de stéréotypage, c'est-à-dire une « activité qui découpe ou repère, dans le foisonnement du texte, un modèle collectif figé »[305]. Le cours du manuel utilise ces modèles préfabriqués déjà enregistrés de façon plus ou moins distincte par la mémoire culturelle du récepteur, nous chercherons alors, à les identifier par un travail lexicologique, stylistique et sémantique. Les textes documentaires que nous définissons comme des écrits délimités visuellement et importés dans un ensemble documentaire ou dans le texte du cours venant illustrer ou argumenter les propos généraux, sont composés d'extraits d'ouvrages géographiques, de journaux, ou d'autres médias ou même de paragraphes écrits par les auteurs du manuel. Ils seront analysés par le biais de leur nature, scientifique ou médiatique et par leur fonction dans le manuel, afin de mesurer dans quel courant géographique appartiennent ces textes et donc de mesurer l'influence scientifique et les décalages ou les décrochages qu'il peut y avoir entre le manuel et les études africanistes. Enfin, nous nous intéresserons aux organisateurs structurels qui représentent l'ensemble des titres et des sous-titres qui donnent au manuel son rythme et qui marquent son ouverture et sa clôture. Ils permettent de structurer les images et les différents types de textes et de mettre en forme l'unité didactique de façon linéaire (l'ordre d'apparition des différents éléments) et hiérarchique (le mode d'articulation des uns par rapport aux

[303] Expression retenue par Alain Choppin mais nous pouvons retrouver des expressions synonymes comme « savoirs propositionnels » employée par François Audigier ou par Daniel Niclot ; « savoirs didactiques » par Yvette Ginsburger-Vogel ou encore « Connaissances déclaratives » de Michel Develay.
[304] MESCHONNIC Henri. *Dans le bois de la langue*. Paris : Ed. Laurence Teper, 2008, p.184.
[305] AMOSSY Ruth. *Les idées reçues. Sémiologie du stéréotype*. Paris : Nathan, 1991, p.21.

autres), en indiquant la progression et la méthodologie. Ainsi, ils mettent en scène tous les éléments constitutifs du manuel en les désignant et en les hiérarchisant.

Nous soulignons, enfin, que malgré l'existence de logiciels comme *Tropes*, qui permettent l'automatisation d'analyse sémantique et de fouille de texte, nous avons préféré un travail plus empirique, afin de garder une vision globale sur toutes les composantes du manuel et sur les interactions image-texte. De plus, son utilisation demandait de faire des choix, ne pouvant transformer tous les textes de notre corpus au format requis pour l'analyse, nous augmentions alors la subjectivité de notre démarche et nous prenions le risque, déjà grand, d'une focalisation sur un type de discours.

Par conséquent, la description et l'analyse de ces éléments iconiques et textuels nous permettront de comprendre le discours du manuel de géographie qui est une forme de langage enracinée dans un passé colonial et qui cherche à se débarrasser de ses vieux démons sans réellement s'en décrocher des années 1950 aux années 2000.

2. Les représentations dans les classes

2.1. Présentation des enquêtes

2.1.1. Principes généraux

Nous avons fixé pour objectifs à nos enquêtes de capter les représentations et les stéréotypes des élèves sur les espaces ruraux d'Afrique noire, de dégager leurs points de vue sur les manuels de géographie et de les prendre à témoin sur les pratiques pédagogiques mises en place par leur enseignant. De plus, dans la volonté de mesurer les différences et les évolutions nous avons décidé de faire des enquêtes sur trois niveaux différents : en fin d'école primaire pour mesurer les représentations initiales, puis en fin de classe de cinquième car les élèves étudient l'Afrique en milieu d'année[306], ce qui soulève la question de l'efficacité de la géographie scolaire à apporter un regard différent sur le monde et à modifier les stéréotypes ou les représentations simplifiées ou erronées et en dernier lieu au lycée après que les élèves ont pris une maturité intellectuelle et acquis une certaine expérience de la géographie scolaire[307].

[306] MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1998). Programmes et accompagnement Histoire-Géographie classe de 6ème et 5ème. Paris : CNDP.
[307] MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2000). Programmes Histoire-Géographie classe de 2nde. *Bulletin Officiel*. Hors-série, n°6, 31 août 2000.

Nous avons commencé par l'enquête sur des classes de lycée, pour des raisons de proximité avec ce public puisque nous sommes enseignant au lycée Louis Barthou de Pau. Notre expérience face à ce public était plus grande donc il était plus simple à appréhender pour les débuts de ce travail de terrain. Il nous semblait aussi plus facile d'amasser des données sur les lycéens car ils ont davantage de compétences à s'exprimer à l'écrit et à l'oral que les élèves de collège ou d'école primaire.

Ce premier travail devait me permettre d'élaborer un questionnaire afin de l'appliquer sur des classes de cinquième. Les enquêtes en cinquième et à l'école primaire ont été menées en parallèle.

Le choix des établissements s'est effectué par une logique de réseau : au lycée nous avons travaillé avec nos propres classes et avec celles de nos collègues qui ont bien voulu se prêter à cet exercice. Par le jeu de relations nous nous sommes appuyé sur trois collègues de collèges différents, un situé à Amou dans la campagne landaise, l'autre à Monein dans la périphérie rurale de Pau et le dernier à Lourdes. Le choix des écoles primaires s'est effectué aussi dans cette même logique et nous avons pu travailler avec quatre collègues en responsabilité dans des écoles de l'espace périurbain de Pau : à Angaïs, Arros-Nay, Artigueloutan et à Mazères-Lezons.

Toutes ces enquêtes se sont donc effectuées sur un territoire s'étalant du sud des Landes à Lourdes, positionné en piémont pyrénéen :

Légende :

★ Lycée louis Barthou, 2 enquêtes en classe de 2nde.

Collège, enquêtes en classe de 5ème.

Ecole primaire, enquêtes en CE et CM.

1 Angaïs

2 Arros-Nay

3 Artigueloutan

4 Mazères Lezons

Figure 8 : Localisation des établissements où ont eu lieu les enquêtes[308]

Ces établissements sont situés en majorité dans le périurbain ou dans des espaces en voie de périurbanisation, Lourdes est classifiée comme ville rurale, les élèves de ce collège arrivent des villages alentours, seul Amou se distingue étant dans « un rural en transition » entre Orthez et Pau (figure 9). Tous ces espaces restent polarisés par le pôle urbain de Pau (figure 10). L'espace vécu des élèves interrogés s'articule autour de la capitale historique du Béarn. La carte des territoires sous influence de Pau (figure 11) indique que l'aire d'influence du grand Pau s'étend au-delà de son périmètre institutionnel. Les liens sont nombreux : culture commune, accès à des équipements ou services, etc. Les déplacements domicile-travail sont un témoin fidèle des liens de fonctionnement entre les différents territoires. Le niveau géographique retenu dans cette analyse est celui de l'établissement public de coopération intercommunale (EPCI). L'aire d'influence du Grand Pau est construite en agrégeant de façon

[308] Carte fabriquée à partir du site Géoportail. En ligne : http://www.geoportail.fr/visu2D.do?ter=metropole. Consulté en juin 2012.

itérative les EPCI dont la majorité (plus de 50%) des actifs occupés quittent leur intercommunalité de résidence pour aller travailler dans le Grand Pau ou un EPCI précédemment agrégé. Par exemple, dans la Communauté des Communes du canton de Monein : en 2006, 33.6 % des actifs occupés restent travailler dans cet espace et 26.9% la quittent pour aller travailler dans le Grand Pau. Cette carte ne fait pas figurer les territoires de Hautes-Pyrénées qui semblent plus tournés vers Tarbes voire Toulouse.

Enfin, ces territoires sont originaux par leurs contextes géographique, démographique, économique et sociologique qui ne sont pas révélateurs de la situation régionale ou nationale[309]. Ce territoire est, tout d'abord, excentré par rapport aux centres de décisions régionaux, nationaux voire internationaux. Toutefois, des améliorations de la desserte tant routière que ferroviaire sont engagées afin de faciliter l'accessibilité. Avec l'omniprésence des Pyrénées, du Gave de Pau et de ses affluents, le territoire bénéficie d'une richessse intrinséque, notamment paysagère, qui participe à son attractivité résidentielle et économique. Lourdes a une position particulière, car elle est un des lieux de pèlerinage le plus important d'Europe pour les Chrétiens, d'ailleurs son économie est tournée vers cette activité d'accueil des pélerins et de tourisme.

De plus, la densité moyenne de cet espace est plus élevée que celle d'Aquitaine, 168 h/km² contre 75 h/km². Ce territoire se caractérise aussi par un dynamise démographique car la majorité du territoire enregistre des gains de population qui est plus jeune que celle de la région (âge moyen étant de 40,2 ans en 2006 contre 41,4 en Aquitaine), avec une part des 60 ans et plus, moins forte (22,7% de la population contre 24,5%).

Autre élément de différenciation, la répartition des Catégories socio-professionnelles : les employés y sont les plus nombreux (30%) et malgré l'importance de la sphère productrive, les ouvriers, catégorie très présente au niveau aquitain, n'arrivent qu'en 3ème position pour le territoire. Les professions intermédiaires sont fortement représentées 26.8% ainsi que les cadres 14.5 %. Il faut encore noter que le niveau de revenus est plus élevé qu'en Aquitaine.

Par conséquent, nos enquêtes se sont donc effectuées sur un territoire aux particularismes marqués, peu représentatif de l'espace français.

[309] Les données sont issues de l'AUDAP-INSEE. *Atlas 2010 du Grand Pau*. Langres : Imprimerie de Champagne, 2010.

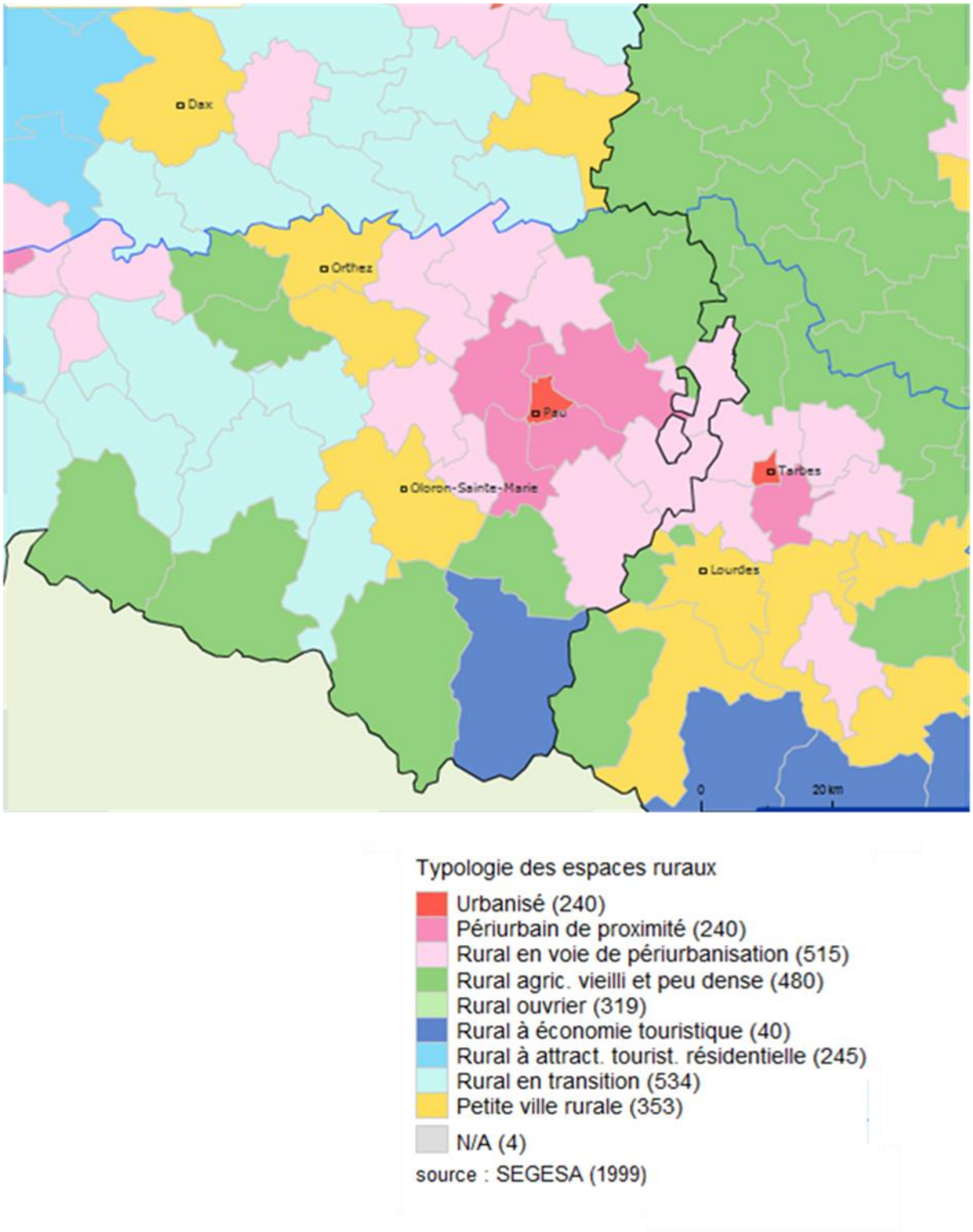


Figure 9 : Typologie des espaces ruraux[310]

[310] *L'observatoire des territoires*. En ligne : http://indicateurs.territoires.gouv.fr/indicateurs/ind_gcp/geodb_fr.php?typindic=I&indic=F_Cans_Eco_302&lang=fr&maille=cans. Consulté en juin 2012.

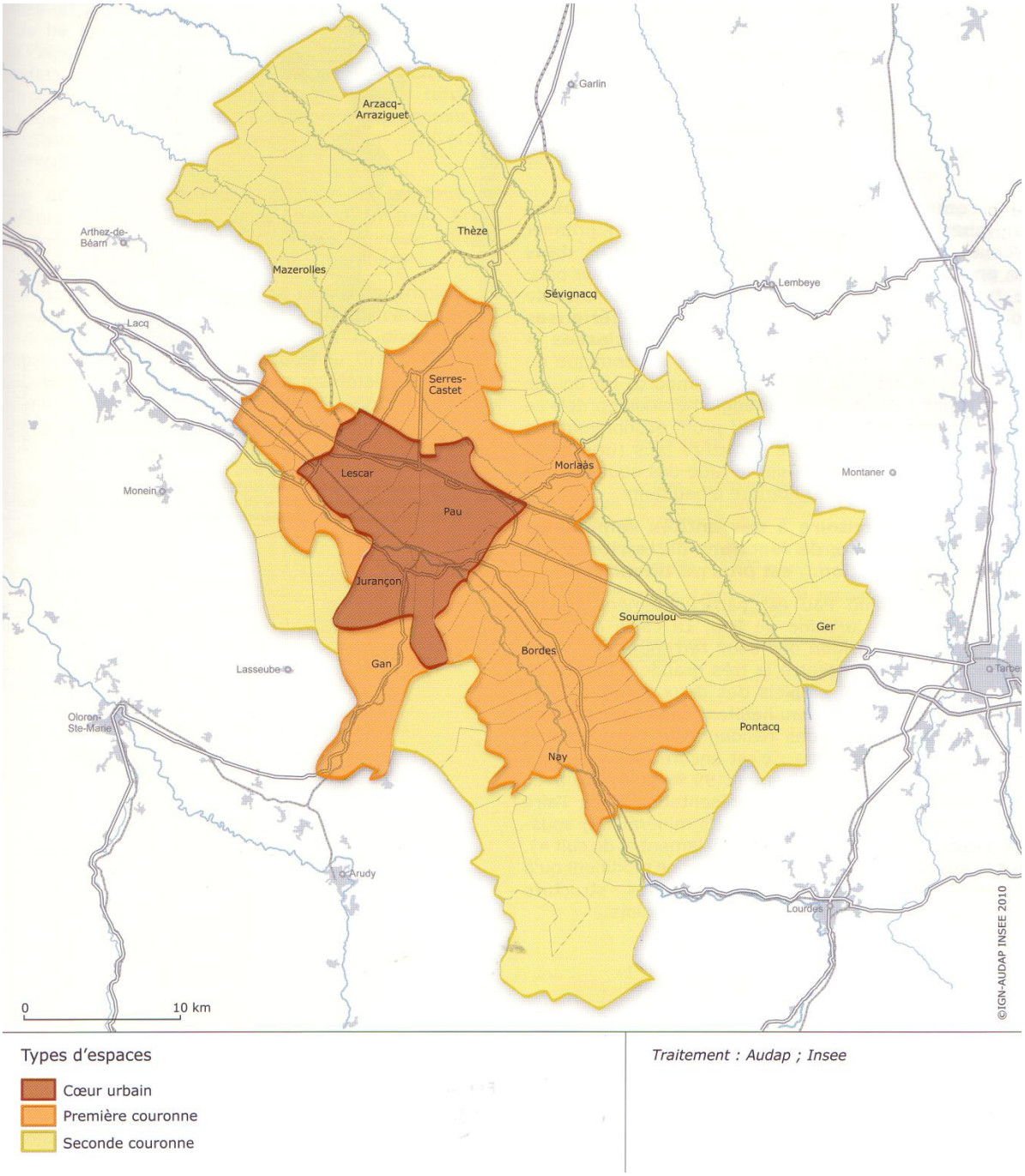


Figure 10 : Le grand Pau[311]

[311] AUDAP-INSEE. *Atlas 2010 du Grand Pau*. Langres : Imprimerie de Champagne, 2010, p.3.

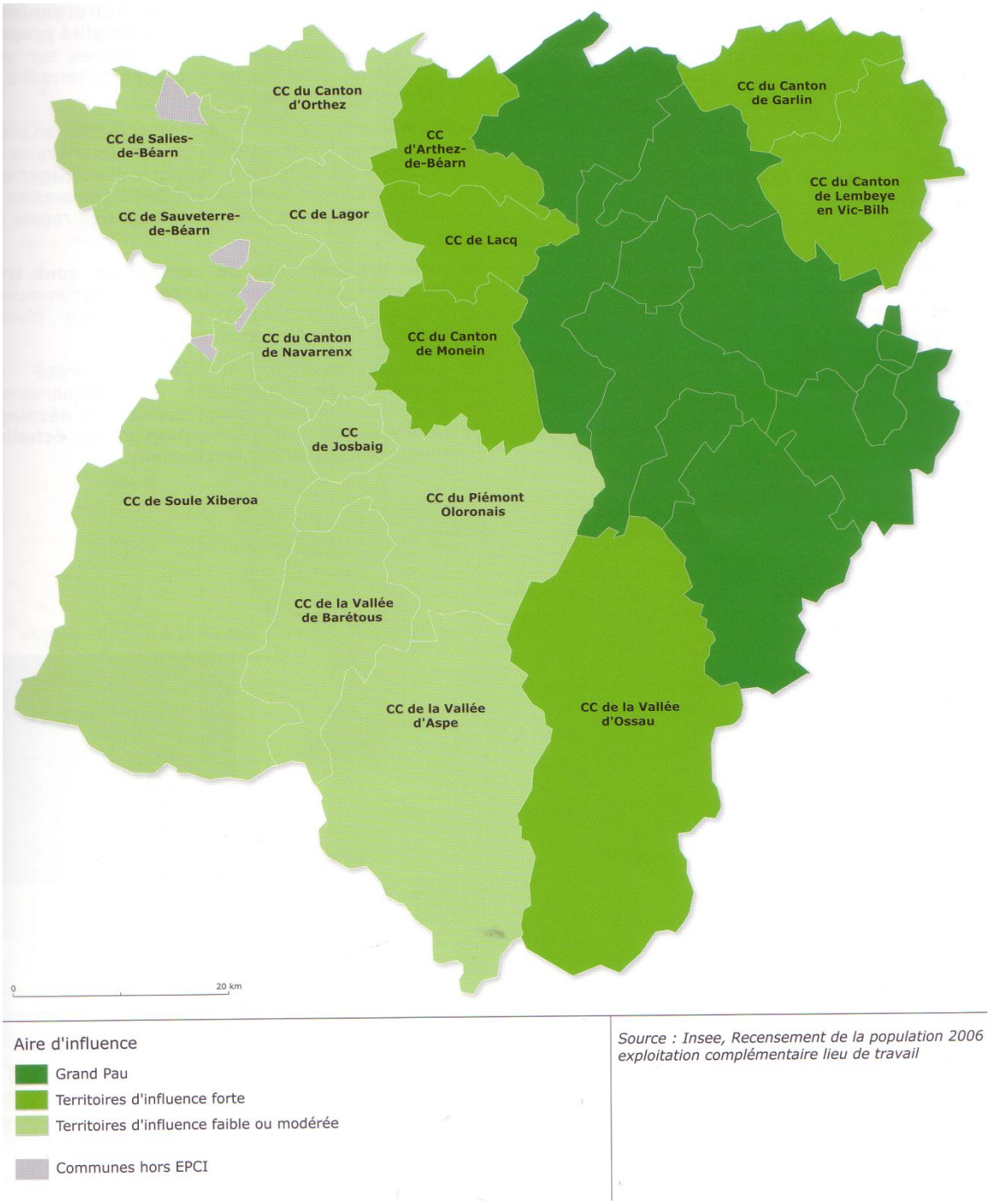


Figure 11 : Les territoires sous influence du Grand Pau[312]

Avant de vous présenter les outils et la méthodologie des enquêtes, nous tenions, encore, à relever que ce travail n'a pas pu respecter la méthode des quotas qui assure aux résultats une représentativité au niveau national. Un échantillon d'au moins mille personnes pour chaque enquête est extrêmement difficile à obtenir au niveau logistique, nous avons pour chaque échantillon une centaine d'élèves.

[312] AUDAP-INSEE. *Atlas 2010 du Grand Pau*. Langres : Imprimerie de Champagne, 2010, p.19.

Figure 12 : Répartition des effectifs par type d'établissement

	Ecole primaire	Collège	Lycée 1ère enquête	Lycée seconde enquête
Total d'élèves interrogés	98	99	104	130

Malgré, l'énoncé de toutes ces limites, la démarche scientifique n'est pas altérée car elle s'est voulue la plus rigoureuse possible. Il sera tenu compte des différences culturelles, d'habiter et socio-économiques des élèves lors des analyses afin de les nuancer. De plus, cette démarche se veut originale par son approche et par ses entrées multiples, ce qui doit permettre de déboucher sur une réflexion rénovée de la géographie scolaire. L'objectif de ce travail n'est pas de faire un tableau général des représentations des espaces ruraux d'Afrique noire mais de comprendre les mécanismes de leur construction et de voir l'impact des manuels afin de montrer l'importance de la géographie scolaire dans l'élaboration d'espace symbolique.

2.1.2. Les enquêtes en lycée

Nous avons effectué ce travail au lycée Louis Barthou à Pau en mars 2009. C'est un établissement de centre ville composé de 1854 élèves allant de la seconde aux classes préparatoires aux grandes écoles et plus de 200 personnes y sont employées. C'est donc une grosse structure qui accueille un public marqué socialement.

Le travail préparatoire aux enquêtes s'est voulu original car pour élaborer notre stratégie d'enquête nous avons mis les élèves à contribution. En effet, la difficulté était de fabriquer un questionnaire accessible et compréhensible par tous et de trouver un mode d'interrogation le plus efficace, c'est à dire qui permettait d'avoir à la fois le plus de témoignages possibles, des réponses de qualités en limitant les biais comme l'influence du groupe ou l'influence du professeur. Le concours d'une classe, qui porte un certain intérêt pour les sciences sociales, nous semblait un bon moyen d'éviter les écueils et de bien cibler notre questionnement car il nous permettait d'avoir une première approche des représentations des élèves et de bénéficier de leurs remarques, donc d'évaluer la pertinence de nos questions, leur degré de difficulté et d'être le plus proche du discours de l'élève de 15 ans pour être bien compris. C'est pourquoi, avec le soutien d'un collègue de Sciences économiques et sociales et avec l'assentiment de notre proviseur, nous avons mis en place un projet interdisciplinaire avec une classe de 1ère ES. L'enquête sociologique est au programme de SES donc nous avons

élaboré un jeu de rôle où les élèves étaient l'institut de sondage et nous étions les commanditaires de l'enquête ce qui leur permettait d'appréhender ces outils et de mettre en pratique leur enseignement. Après plusieurs séances portant sur les aspects techniques et scientifiques de l'enquête, de l'entretien et du questionnaire, effectuées par notre collègue dans les conditions habituelles de la classe, nous leur avons présenté leur mission. Lors d'une séance d'une heure, nous avons présenté le sujet des espaces ruraux d'Afrique noire avec un jeu de questions-réponses permettant de localiser l'Afrique noire, de définir la notion d'espace rural et d'expliquer les concepts de représentation et de stéréotype. Ces échanges nous ont permis de capter leurs propres représentations, leurs stéréotypes, leurs idées-reçues et de mesurer leurs méconnaissances et ainsi de nourrir notre propre réflexion. Puis, nous leur avons demandé d'élaborer une enquête pour répondre à ces deux questions : quelles sont les représentations des élèves sur les espaces ruraux d'Afrique noire ? Quel est le rôle des manuels de géographie dans la construction de ces représentations ? Notre collègue a consacré deux heures à ce travail où les élèves en groupe de trois ou de quatre ont produit une réponse organisée autour de trois grands axes donnés pour leur faciliter la tache : quel public viser ? Quelles modalités mettre en œuvre (le lieu, le moment de la journée, le type d'approche, plutôt le questionnaire ou l'entretien) ? Quelles questions pour mesurer les représentations et le poids du manuel ? Deux semaines plus tard, les groupes nous ont présenté à l'oral leurs travaux et leur réflexion.

Cette approche a été fort instructive car elle nous a permis de confirmer notre appareillage et de repérer certaines difficultés. Ainsi, les élèves proposaient deux modalités d'interrogation : un questionnaire avec des questions fermées et ouvertes ou un entretien. Ce dernier était intéressant avec par exemple l'idée de lancer la conversation à partir d'une photographie stéréotypée ; mais cela était difficile à mettre en place par la multitude de points de blocage : le problème de dégager un créneau horaire hors de l'emploi du temps ou sur une heure de cours, le fait que les élèves soient mineurs requièrent des demandes d'autorisations parentales et administratives pour pratiquer l'entretien et enfin de façon pragmatique comme l'a justifié un groupe de façon maladroite mais bien pensée : « on choisit un questionnaire plutôt qu'un entretien car cela serait trop long et on n'attendrait pas le nombre d'élèves souhaité ». La cible désignée par la majorité des groupes était les élèves de seconde car ils étaient nombreux, ils leur semblaient plus coopératifs que les terminales, moins « rebelles ». Les groupes ont proposé d'interroger les élèves dans la cour durant la récréation, ou dans la file d'attente de la cantine, ou encore de passer dans les classes mais toutes ces propositions comportaient des défauts ou des difficultés. Ainsi, le manque de temps pendant la récréation

bâcle les réponses et n'assure pas la bonne compréhension des questions ; le bruit et l'influence du groupe dans la file d'attente de la cantine sont des biais trop importants qui peuvent fausser les résultats ; une intervention dans une classe peut provoquer une certaine hostilité de la part du professeur gêné dans son travail ce qui peut créer une ambiance tendue peu propice au bon déroulement de l'enquête, tension qui peut d'ailleurs se répercuter à la classe qui expédie les réponses pour mettre fin à cette intervention inhabituelle ou au contraire cette intrusion peut provoquer une euphorie générale déclenchant des réponses puériles et sans intérêt. Enfin, les différents groupes nous ont fait part du type de questions à poser, cet exercice a été plus difficile mais certaines propositions ont consolidé nos propres choix de questionnement car elles allaient dans le même sens que les nôtres et semblaient être comprises : « sont-ils déjà allés en Afrique », « selon vous qu'est ce qui vous a donné le plus d'influence dans votre vision : école, médias, famille », etc.

À partir de ce travail nous avons élaboré le questionnaire et mis au point les modalités que nous avons présenté aux élèves durant une séance d'une heure afin de recueillir leurs remarques et de peaufiner notre stratégie. Le questionnaire a été projeté au tableau et les questions ont été décortiquées les unes après les autres. Ce travail critique a pu mettre en évidence certaines formulations trop compliquées, des redondances, et nous faire prendre conscience des difficultés pour récupérer l'information et des différents biais pouvant influencer les résultats. Les élèves ont pu proposer du vocabulaire plus simple ou plus explicite, ou apporter des modifications dans les formulations de questions.

Par conséquent, cette phase préparatoire et ce dialogue ont permis de stabiliser le questionnaire et de fixer les modalités de l'enquête.

Le questionnaire est composé de quatre phases scindées en 33 questions[313] : la première[314] permet d'amasser des données statistiques qui facilitent l'appréhension de certains biais : genre, groupe classe, origine sociale, lieu d'habitation, pratique du territoire africain. La seconde phase[315] doit permettre la description des représentations des élèves. Nous avons décidé de faire des questions graduelles dans l'autonomie des réponses et dans le degré d'ouverture. Ainsi les premières questions sont ouvertes puis se ferment : dans un premier temps nous demandons de donner cinq à dix mots pour caractériser les campagnes d'Afrique noire pour que l'élève sondé fasse appel à la première image mentale d'un paysage qui lui vient en tête, nous pouvons alors capter leur vision stéréotypée sans que l'élève filtre sa

[313] Annexe 5.
[314] De la question 1 à 10.
[315] De la question 11 à 16.

réponse par des connaissances ou par un raisonnement qui viendraient cacher ou distiller cette image première. Puis, nous reposons la question[316] de façon différente en indiquant des thématiques pour que l'élève s'aide alors de ses connaissances et de ses expériences et nous donne une image plus réfléchie. Enfin, s'enchaînent des questions fermées qui doivent permettre de vérifier si les élèves adhèrent ou pas aux représentations diffusées par les manuels que nous avons décrites dans notre première partie. S'agissant de reconstruire les représentations des élèves à partir de questions à choix multiples, la critique peut nous être faite de faire des choix qui accrédite notre thèse mais les élèves avaient toujours la possibilité de proposer d'autres réponses, ce qu'ils ont fait sans problème. La troisième phase[317] s'est donnée pour objectif d'évaluer la provenance de ces représentations et de connaître les supports qui inspirent les élèves. La quatrième phase[318] doit mettre en évidence le poids du manuel dans les pratiques pédagogiques : l'élève s'interroge sur la valeur qu'il donne à l'information donnée par les manuels, il indique les documents qui l'ont marqué ce qui nous permet de mesurer quel type de document influence le plus les élèves et il témoigne de l'utilisation faite en classe et personnelle du manuel. Les questions sont à la fois ouvertes et fermées, nous avons essayé de ne pas être trop directif pour ne pas influencer ou ne pas orienter le choix des élèves.

Les modalités, quant à elles, ont été façonnées à partir de plusieurs contraintes : trouver un lieu assez grand pour accueillir une classe hors de tous regards et toute pression des autres lycéens, capter les élèves dans un laps de temps suffisamment grand pour poser les 33 questions, créer un contexte adéquat à la sincérité des réponses.

Nous avons alors, opté pour deux modalités modifiant les sondeurs et le contexte afin de mesurer certains biais en comparant les résultats et en relevant les possibles écarts importants. La première est la mise en place d'un *test dating*. Nos collègues ont consenti gentiment à me concéder leur heure de cours et à accompagner leur classe de seconde dans la salle préparée pour l'enquête. Chaque élève de la classe de première était réparti dans deux salles, assis à une table devant laquelle s'installait l'élève de seconde et où il était interrogé de façon individuelle. Ainsi, les 34 élèves d'une classe de seconde étaient interrogés en 20 à 25 minutes, à l'abri de regard extérieur, sans la possibilité de se faire aider par un camarade occupé à répondre aux questions d'un autre élève de première. Ce système était efficace et avait aussi l'avantage de faciliter le dialogue car le rapport de force ou de hiérarchie

[316] Question 12.
[317] Les questions 17 et 18.
[318] De la question 19 à 33.

s'estompait ou était plus faible que si le sondeur était un professeur ou un autre adulte. Les réponses pouvaient être plus sincères et moins contraintes par le stress de bien faire ou par la peur d'être évalué par un professeur. Toutefois, ce *test dating* n'est pas sans défaut car la proximité entre le sondeur et le sondé peut aussi donner l'occasion de répondre de façon immature pour s'amuser. De plus, malgré l'effort d'explication et les mises en garde de bien respecter les modalités, chaque élève sondeur est un filtre subjectif qui réceptionne et analyse les réponses avec des modes de traitement de l'information différents ce qui peut entraîner une déformation des résultats. Donc les stratégies d'écoute sont plus aléatoires et les trois dimensions définies par Blanchet et Gotman[319] soit la dimension référentielle (qu'est ce que l'enquêté me dit des choses dont-il parle ?), modale (qu'est-ce que l'enquêté me dit de ce qu'il pense ?) et illocutoire (qu'est-ce que l'enquêté me dit de ce qu'il cherche à montrer de lui à notre égard ?) sont analysées de façon différente pour chaque élève sondeur, qui fait appel à sa propre sensibilité et qui de plus n'a pas assez d'expérience et de maturité pour diminuer la subjectivité de la transcription des réponses. Il n'y a donc pas une stratégie d'écoute homogène par rapport à tout le groupe élève interrogé.

C'est pourquoi, pour jauger et contourner ce biais, quatre autres classes de seconde ont été interrogées mais dans un cadre différent et avec d'autres modalités. Nous même et un collègue d'histoire géographie avons distribué les questionnaires à nos deux classes lors d'un cours classique. Dans un premier temps le professeur présente l'enquête, localise l'Afrique noire, et explique son déroulement et les règles de remplissage. Les élèves lisent les questions et répondent au fur et à mesure. L'élevé pose des questions si des mots ne sont pas compris et le professeur explique sans guider leur choix ou sans donner de réponse. Cette opération est plus longue et demande une attention particulière de la part du sondeur pour éviter les copiages et les soufflages et pour gérer les différences de temps de remplissage des élèves qui sont plus ou moins rapides, il faut laisser suffisamment de temps tout en pressant les plus lents pour éviter un trop fort différentiel qui créait une situation d'attente et de mouvement qui viennent perturber le calme et le silence indispensables à l'exercice. Cette modalité permet une meilleur homogénéisation, une meilleure concentration des élèves sondés qui s'appliquent pour répondre mais dans ce contexte deux biais apparaissent. Le premier est le problème de la passation entre nous et notre collègue, si les consignes ont été données et expliquées à notre collègue, leur application dépend de son intégrité, son honnête intellectuelle et de sa motivation mais au vu des résultats les modalités semblent avoir été respectées. L'autre biais

[319] BLANCHET Alain, GOTMAN Anne. *L'enquête et ses méthodes*. Coll. 128, Paris : Nathan université, 1992.

s'effectue dans le rapport professeur-élève, l'effet Pygmalion est ici inévitable, les élèves se situant dans une position d'évaluation : assis devant des feuilles à répondre à des questions sous la surveillance de leur professeur, pousse les élèves à chercher les réponses que nous attendons et écorne ainsi sa sincérité, le seul palliatif trouvé est de bien expliquer avant le début des opérations que ce n'est pas une évaluation et d'insister sur le côté anonyme.

Les deux enquêtes terminées et les questionnaires rassemblés, a commencé le fastidieux travail de la saisie informatique des données et de leur traitement à l'aide du logiciel Ethnos 4.1. Le choix de ce logiciel s'est effectué par souci technique et pédagogique. Ce logiciel était utilisé dans notre établissement ainsi nous avions accès facilement sans problème de licence et cela permettait d'initier la classe de 1ère ES à cet exercice. Tout le travail de saisie et de traitement a été effectué par nos soins, les élèves ayant juste effectué une initiation à cet outil en créant quelques questions et en rentrant quelques réponses. Nous avons donné quelques résultats pour montrer aux élèves le fruit de leur travail et pour les faire réfléchir sur les représentations erronées encore prégnantes sur l'Afrique noire. Ainsi, cette classe a participé à tous les moments clés de l'enquête : son élaboration, sa mise en œuvre et son traitement. Elle a apprécié à la fois la complexité et le plaisir que peut procurer ce travail de sondage. Le bilan de cette expérience est très positif puisque les élèves ont appréhendé cet aspect du programme parfois un peu rugueux dans un aspect plus ludique et l'évaluation effectuée par mon collègue a donné lieu à des résultats satisfaisants. De plus, ils semblent avoir apprécié ce travail et certains, d'après leurs dires, y ont peut être découvert une voie professionnelle. Pour nous, ce travail avec la classe de 1ère et ces deux enquêtes ont permis d'amasser de nombreuses informations et d'enrichir notre réflexion sur les représentations sur les pratiques pédagogiques et sur le concept d'espace symbolique qui était à cette époque en pleine gestation.

2.1.3. Les enquêtes au collège

À partir du travail effectué au lycée, nous avons élaboré un questionnaire simplifié[320] pour qu'il soit plus accessible aux élèves de cinquième. Les objectifs sont restés les mêmes, les formulations ont été transformées[321] pour faciliter leur compréhension et certaines ont été supprimées[322] car elles étaient sans réel intérêt et cela permettait d'alléger le questionnaire, les élèves étant moins rapides.

[320] Annexe 6.
[321] Questions 3 et 4 sur la profession des parents, l'élève ne doit pas choisir une CSP.
[322] Questions 1, 4, 9, 10, 23, 27, 32.

Pour des raisons d'efficacité et afin de gêner le moins possible la vie d'une classe et la programmation annuelle élaborée par le professeur, nous avons décidé de laisser trois collègues effectuer l'enquête sur leur classe et de ne pas intervenir directement. Les collègues ont été briffés sur le déroulement de l'enquête et ses différents temps : présentation de l'enquête, explication d'espace rural, localisation d'Afrique noire, explication sur l'organisation (lecture des questions et remplissage au fur et à mesure, possibilités de poser des questions), obligation de stipuler que ce n'est pas une évaluation et que ce travail est anonyme, donc insistance sur la liberté d'expression mais sur le sérieux des réponses. Nous avons bien mis l'accent sur le strict respect de ces phases et la seule liberté concédée fut le choix du moment et du lieu de l'enquête. Le problème de la passation est encore ici soulevé, mais le contexte de toutes ces enquêtes est assez homogène car toutes ont été effectuées en juin. Ainsi, tous les élèves ont étudié en cours les chapitres sur l'Afrique et ils pouvaient utiliser leurs connaissances pour répondre aux questions. Les réponses sont donc un révélateur de l'efficacité ou de l'inefficacité de la géographie scolaire à offrir un regard distancié sur le monde. De plus, toutes les classes baignaient dans un contexte de stress et de désengagement qu'il faut expliquer par les réunions parents-professeurs, les bilans effectués dans chaque matière, le début des conseils de classe et parfois l'ambiance de pré-vacances. C'est pourquoi, cet exercice a été vu comme une bouffée d'oxygène par les élèves et les enseignants. D'ailleurs sur les quatre classes interrogées, seule une a montré de la mauvaise volonté qui est liée plus au contexte de l'établissement et à la situation sociale des familles. Pour connaître au mieux les contextes et les biais possibles qui lui sont liés, lors de la remise des questionnaires les collègues nous ont fait systématiquement un bilan sur le déroulement de l'enquête et ils nous ont fait part, d'ailleurs, de la bonne réception de l'enquête par les élèves. Cette bienveillance de la part des élèves s'est très souvent marquée, par des petits mots d'encouragement ou de satisfaction écrits à la fin des questionnaires. Nous avons rassemblé 99 questionnaires effectués en juin 2009 et juin 2010 et ils ont été traités également avec le logiciel Ethnos 4.1.

2.1.4. Les enquêtes à l'école primaire

Après le travail effectué en lycée, il nous semblait intéressant de mesurer si cette image des espaces ruraux d'Afrique noire décrite par les élèves était le résultat d'un long processus de construction ou la stagnation de stéréotypes anciens. L'enquête en collège devait apporter certaines réponses mais pour aller plus loin et capter les résistances de ces images nous avons décidé d'interroger les élèves du primaire. Le questionnaire ne pouvait pas être

reproduit à l'identique car il se heurterait au problème de compréhension et au manque de culture géographique des élèves. Nous proposons alors d'étudier le regard des élèves de cours moyen qui ont acquis davantage de compétences et de capacité comme la concentration indispensable à cet exercice. Le fait qu'ils soient en fin de cycle représente aussi l'intérêt de mesurer le regard d'élèves qui vont rentrer en collège et cela permet alors d'avoir une idée des acquis des élèves avant leur rencontre avec l'étude de l'Afrique en géographie dans le secondaire. Cependant, le choix des écoles et des classes s'est effectué aussi par rapport à la bonne volonté des collègues qui ont bien voulu m'accueillir. Ainsi, quatre classes de communes périurbaines proches de Pau ont participé à cette enquête. Sur ces quatre classes, trois étaient à double effectif soit CM1/CM2, soit CE2/CM2. Notre éventail d'élèves était âgé de 8 ans à 11 ans. Malgré ce changement par rapport au choix premier de travailler qu'avec les CM2, les enquêtes se sont bien effectuées, il a fallu cependant ajuster le rythme avec la classe où il y avait des CE2 pour maintenir l'attention et la concentration mais les élèves ont été très intéressés et ont collaboré sans aucun problème. Nous avons rencontré au préalable nos collègues pour expliquer notre travail et notre démarche et pour mettre au point les aspects techniques (jour d'intervention, lieu, matériel). Ces rencontres ont été aussi importantes car elles nous ont permis de bien cibler notre public, de soulever les difficultés de la classes, de discuter de la pédagogie employée et de la géographie pratiquée à l'école. La première rencontre a été aussi un moyen de stabiliser notre appareillage. L'expérience de notre collègue a pu nous aider à l'adapter à ce jeune public que nous connaissions mal. Cette enquête s'est déroulée en deux temps : sur une séance d'une heure nous demandons aux enfants de fermer les yeux et de penser à un paysage d'Afrique puis de le dessiner sur la feuille que nous avons préalablement donnée sur laquelle ils ont indiqué leur prénom et l'âge. Il faut remarquer que nous ne demandons pas de dessiner une espace rural et nous parlons d'Afrique et non d'Afrique noire, l'objectif étant vraiment de capter l'image stéréotypée. De plus, cela devait permettre de vérifier l'hypothèse que les enfants reprennent l'image merveilleuse de l'Afrique noire diffusée par la littérature de jeunesse et par les dessins animés, qui s'articule autour de la savane et des animaux sauvages, et qui est une image globalisante car l'Afrique est considérée comme un bloc homogène. Les enfants ont la liberté d'utiliser la feuille dans le sens qu'ils le souhaitent et d'utiliser les outils qu'ils veulent (crayon de couleurs, feutres, …etc). Il est demandé de ne pas copier, de faire un travail personnel. Nous passons dans les rangs pour faire bien appliquer les consignes et les aider à les respecter en répondant à leurs interrogations. Nous observons leurs comportements (difficultés, rapidité d'exécution) dans le but de détecter si cet espace fait partie de leur

imaginaire ou au contraire s'il est trop éloigné, dans ce cas il devient difficile à reproduire et laisse les enfants dans la difficulté. Nous leur posons des questions sur ce qu'ils dessinent afin de faciliter notre compréhension des dessins ou encore nous leur demandons où ils ont vu les images qu'ils dessinent. Dans la deuxième phase, nous distribuons une autre feuille où les élèves doivent répondre à trois questions qui leur permettent de présenter leur dessin, de l'expliquer et d'exprimer d'autres idées. À la fin de cet exercice, nous recueillons les impressions de la classe, nous leur demandons de réagir sur leur dessin ce qui nous permet de compléter nos données sur leurs connaissances et leurs méconnaissances géographiques. À la suite de cette enquête, une deuxième heure est consacrée à un cours que nous avons préparé à la demande des enseignants, soit sur la diversité du continent africain, soit sur la colonisation de l'Afrique comme une mise en valeur ou exploitation. L'objectif de cette séance était d'apporter une autre image de l'Afrique et de tenter de désamorcer certains stéréotypes.

Les dessins et les questionnaires ont été traités avec l'aide du logiciel Ethnos 4.1, nous avons décrit avec précisions les différents composants des paysages, les couleurs utilisées, les attitudes des personnages, leurs habits, leurs activités, et nous avons ainsi fait apparaitre de grandes thématiques. Ces dernières ont été mises en rapport avec des données comme la classe, le sexe de l'élève ou encore leur âge, pour mesurer les biais possibles. Ces descriptions et ces analyses permettent alors de faire surgir les représentations des élèves que l'on peut comparer avec celles des élèves de 5ème et de 2nde. Cette étude comparative permet de mesurer les divergences et les convergences. Elle met en exergue l'action de la géographie scolaire et du manuel dans la construction et le maintien de stéréotypes voire sa participation à une certaine méconnaissance incarnée dans des représentations simplifiées et erronées.

2.1.5. Les enquêtes dans les lycées français d'Afrique

Enfin, nous souhaitions prendre du recul par rapport aux représentations mises en valeur par ces enquêtes, car comme nous l'avons signalé au départ de cette présentation de la méthodologie, il était impossible d'appliquer la méthode des quotas et donc la représentativité de ces enquêtes est discutable. La vision des espaces ruraux d'Afrique noire est celle d'élèves de la région paloise, c'est donc une vision exogène : est-elle partagée par d'autres groupes ou est-elle exceptionnelle, inscrite dans un territoire ? Pour apporter un éclairage sur ce problème, il nous est alors apparu important d'effectuer ces enquêtes chez d'autres élèves qui ont un autre regard du fait de leur positionnement géographique. Les élèves en lycée français, vivant en Afrique mais soumis au même enseignement, ont-ils le même regard et les mêmes

représentations ? Ces élèves sont dans un entre deux, ils sont des acteurs transitionnels, à la fois de culture française voire Français car ils sont nés en France et leurs parents sont expatriés pour des raisons professionnelles et ils vivent en Afrique, donc à proximité des espaces ruraux. Leur regard est pris alors entre leur culture exogène et leur lieu de vie. À partir du questionnaire de cinquième nous avons élaboré un nouveau questionnaire[323], assez proche pour pouvoir comparer les réponses et les représentations qui s'en dégagent. Ne pouvant pas parcourir toute l'Afrique pour effectuer nous-mêmes ces enquêtes, nous avons décidé de contacter par message électronique les lycées français et de demander aux collègues d'histoire géographie de participer à cette enquête comme avaient pu le faire les collègues de collège en France. Plusieurs problèmes se posent alors : la distance accentue le problème de la passation, nous ne pouvons pas contrôler le déroulement de l'enquête et nous sommes complètement dépendants de la rigueur des collègues. À quoi s'ajoute la difficulté d'obtenir le même panel de classe car si nous souhaitions avoir des cinquièmes et des secondes, les collègues volontaires n'avaient pas forcément sous leur responsabilité ces niveaux demandés, il a fallu être plus conciliant et plus souple, la comparaison s'en trouve biaisée mais cela permet d'avoir un autre regard sur ces espaces. Enfin, l'éloignement et le manque d'accessibilité paralysent la récupération des questionnaires. Une première modalité a été envisagée pour sa rapidité et sa commodité : le remplissage du questionnaire devait être effectué par les élèves directement sur informatique et le fichier devait être envoyé par mail mais cela demandait trop de temps et le matériel manquait. Deux modalités ont été appliquées : en 2010, la première collègue du Sénégal a effectué l'enquête de façon individuelle, interrogeant chacun de ces élèves un par un et elle a fait le comptage et la synthèse des réponses et nous l'a fait parvenir par mail. Ce système fut efficace mais pose le problème de l'analyse et des choix conscients et inconscients faits par notre collègue dans la transcription des résultats. De plus, certaines données sont succinctes, trop synthétiques et empêchent des analyses plus poussées. La deuxième enquête a été effectuée un mois plus tard, au Togo, dans les mêmes modalités que celle effectuée en collège, chaque élève a répondu au questionnaire qui a été ramassé et qui nous a été envoyé par courrier depuis la France puisque la collègue rentrait en métropole pour les vacances. Cette deuxième formule étant la plus opérante nous l'avons appliquée pour les enquêtes effectuées par la suite au Kenya et au Tchad en 2011 (figure 13).

[323] Annexe 7.

Figure 13 : Répartition par État et niveau des élèves interrogés de Lycée français d'Afrique

	Sénégal	Togo	Kenya		Tchad								
Niveau	5ème	4ème	2nde	4ème	5èmeA	5èmeB	4èmeA	4èmeB	3ème	2nde	1erL/ES	1erS	Tale S
Nombre d'élèves interrogés	90	23	32	33	16	15	23	21	25	18	16	15	6
Total	**90**	**243**											

Un certain nombre d'échanges ont été effectués avec nos collègues enquêteurs, afin d'expliquer la mise en place du dispositif et à travers lesquels ils ont pu nous indiquer le déroulement des enquêtes, les réactions des élèves, les difficultés…etc. Ces éléments nous permettent d'avoir une idée sur la réception de l'enquête. Cette dernière a été mesurée de façon plus formelle pour l'enquête au Tchad, car notre collègue a demandé à ses élèves d'indiquer par écrit leurs remarques et leur ressentis. Nous avons aussi recueilli le témoignage de nos collègues sur les particularités de l'enseignement de la géographie en Lycée français, sur le profil des classes et nous les avons pris comme témoins directs des représentations des élèves. Ils ont pu aussi nous confier les méthodes et les pratiques mises en place pour faire face aux enjeux de l'enseignement de la géographie dans ce contexte particulier.

2.2. Les entretiens conversationnels semi-directifs

2.2.1. Principes généraux

Il nous a semblé indispensable de compléter les enquêtes par des entretiens conversationnels semi directifs avec des enseignants du secondaire car ils sont des témoins privilégiés des représentations des élèves et une source d'informations sur les parcours d'apprentissage. Ces témoignages permettent d'observer les représentations des élèves sous un autre angle et donc d'affirmer, d'infirmer et de compléter les enquêtes. De plus, les enseignants sont au cœur du processus de construction du savoir et participent donc au maintien ou à l'élaboration des stéréotypes. Il s'agit donc ici de mesurer leurs propres représentations et de comprendre à travers leurs pratiques pédagogiques et didactiques les mécanismes de construction du savoir et donc d'expliquer les mesavoirs sur les espaces ruraux d'Afrique noire et de mettre à l'épreuve nos réflexions théoriques.

Le choix de la méthode nous a semblé naturel et allant de soi puisqu'elle est ancrée dans nos pratiques issues de notre formation au laboratoire Dynamiques Rurales de l'Université de

Toulouse II. Elle nous semble la plus appropriée pour capter les représentations et pour comprendre comment les enseignants conçoivent et enseignent la géographie. L'enquête n'aurait pu apporter que des explications de surface alors que l'entretien permet d'approfondir les réponses et de faire remonter le sensible et les pensées les plus profondes. Pour confirmer ce choix méthodologique nous avons mis en place une enquête préparatoire. Ses objectifs sont à la fois méthodiques et factuels : il doit permettre d'évaluer le meilleur mode d'enquête et de vérifier que l'entretien est le plus performant. Les réactions et les réponses des enseignants permettent de dégager les premières pistes de réflexion et de construire le questionnaire final ou le guide d'entretien. Dans un même temps, cette enquête préparatoire doit nous permettre de dégager dans leurs grands traits les représentations des professeurs et de les comparer avec celles des manuels. Elle sert alors de préliminaire à notre réflexion sur le rôle du manuel dans le processus de construction du savoir géographique et l'interrelation entre manuel professeur élève.

Nous avons mis en place un questionnaire (figure 14) sur la base de ce qui avait été fait dans l'enquête de seconde. Ainsi, après avoir demandé des informations personnelles permettant de replacer le sondé dans son contexte professionnel (âge, sexe, grade, niveau d'enseignement lycée ou collège), nous avons posé sept questions autour des termes d'Afrique noire, de paysage, d'habitat, d'agriculture, d'économie et de société et population des espaces ruraux d'Afrique noire. La première a pour but de replacer l'interrogé dans l'espace concerné et de voir ce qu'il mettait sous le vocable Afrique noire. Puis, les six autres permettent de savoir quelles images sont rattachées aux six objets cités ci-dessus.

Figure 14 : Questionnaire préparatoire

Questionnaire.

Sexe :
Age :
Corps (agrégé, certifié…) :
Enseignant au collège ou au lycée :

1- Citez 5 États qui composent l'Afrique noire :
2- Donnez 5 termes qui caractérisent le mieux, pour vous, l'Afrique noire :
3- Quel(s) paysage(s) est/sont représentatif(s) des espaces ruraux d'Afrique noire ?
4- Quel(s) type(s) d'habitat trouve-t-on dans les espaces ruraux d'Afrique noire ?
5- Quel(s) type(s) d'agriculture trouve-t-on dans les espaces ruraux d'Afrique noire ?
6- Quelle est la situation économique de ces espaces ?
7- Caractérisez en trois ou quatre lignes les sociétés et les populations des espaces ruraux d'Afrique noire

Nous avons testé trois modes de questionnement : un questionnement direct à l'oral qui a la qualité de surprendre et de capter la première image qui vient à l'esprit de l'enseignant mais les réponses restent limitées et parfois trop guidées. Puis, nous avons placé ce questionnaire sur une liste de diffusion internet de professeurs d'histoire et géographie de l'académie de Bordeaux, ce qui devait nous permettre de toucher un plus large éventail d'enseignants, mais nous avons eu peu de réponses. D'ailleurs les enseignants ont pu utiliser des ressources pour répondre et fausser ainsi l'origine de la représentation. Le dernier mode a été la distribution de ce questionnaire dans les casiers, l'enseignant devant le remplir et faire la démarche de nous le remettre, ce système est le plus souple mais cela ressemble trop à une évaluation ; le professeur est assez méfiant, il a peur d'être jugé surtout dans le contexte actuel très tendu de l'éducation nationale, si bien que cela entraîne un certain rejet. Ainsi, aucun mode de questionnement ne nous a satisfait car ils entraînent un certain nombre de dérives détériorant la validité scientifique de cette enquête. Le questionnaire est trop injonctif, ce qui déstabilise et bloque notre interviewé. Ces tensions et ces travers confirment que l'entretien semi directif est la méthode la plus adaptée car il permet de créer un climat de confiance préalable à une étude plus approfondie du discours et des comportements desquels se dégageront avec plus de justesse et de finesse les représentations.

Suite à cette première approche, nous avons défini les critères de sélection des enseignants. L'enquête préparatoire a soulevé des différences nettes dans les réponses entre les femmes et les hommes. Les sciences sociales ont mis en valeur ces quelques années les rapports de genre, les divergences entre hommes et femmes sont des réalités du fait d'une éducation spécifique, d'un poids social différent attribuant et fixant à chacun une place précise et maintenant des attributs eux aussi spécifiques. De ce fait, les sensibilités et les références culturelles sont orientées par rapport à ce positionnement social imposé par le genre. Les représentations, le rapport aux savoirs et aux élèves sont donc différents. C'est pourquoi nous avons tenu à garder un équilibre arithmétique dans notre panel entre hommes et femmes.

De plus, notre expérience de conseiller pédagogique nous a mis en rapport avec des collègues plus jeunes qui ont montré une autre sensibilité alors que les discussions avec des collègues plus âgés et nos maîtres nous ont indiqué des décalages dans les pratiques et les perceptions. Nous avons souhaité tenir compte de ces divergences ou du moins des nuances liées à l'âge et à l'expérience, nous avons décidé de former trois groupes. Un premier groupe composé de jeunes professeurs, jeunes lauréats du concours de l'enseignement et stagiaires IUFM en situation. Leur manque d'expérience et de recul minimalise leur réflexion sur les

représentations des élèves mais il est intéressant d'observer leurs propres représentations et leur conception de la géographie et de les comparer aux autres groupes pour discerner la diversité et les évolutions, ou pas, des stéréotypes sur les espaces ruraux d'Afrique noire. Un deuxième groupe est formé de professeurs expérimentés ayant déjà pratiqué de nombreuses classes, connu différents établissements et différentes réformes. Leur réflexion sur la matière enseignée, les pratiques et leurs connaissances solides de leur public sont plus établies et c'est en quoi ce groupe représente une ressource fondamentale pour capter les représentations et leurs mécanismes. Le dernier groupe est celui des retraités qui par leur recul, leur expérience devait nous apporter un témoignage sur l'évolution des représentations des élèves et des pratiques pédagogiques mais aussi n'étant plus impliqués dans la vie pédagogique, ils pouvaient porter un jugement et un regard plus distancés et libres sur la géographie scolaire.
Enfin, notre échantillon a été profilé selon des critères de proximité et de compétence. En effet, pour faciliter les entretiens et la libération de la parole nous avons choisi des enseignants de notre entourage. Le fait de nous connaître rassure sur nos intentions et la confiance et la franchise sont plus importantes. Cette proximité est plus ou moins forte allant de la complicité assurée d'anciens collègues du même établissement, à des liens de respect réciproque de collègues rencontrés au cours de formations, en passant par une bienveillance corporatiste de collègues méconnus jusqu'alors mais conseillés par notre réseau. Le critère de compétence est basé sur notre connaissance du profil de ces enseignants : qui connaissent bien les rouages de l'éducation nationale, qui ont mené une réflexion théorique, qui sont formateurs de longue date, ou encore engagés dans la novation pédagogique telles les TICE, certain détiennent une certaine aura du fait d'une reconnaissance de leurs qualités d'enseignant et de leurs qualités humaines. Tous ces enseignants ont enseigné ou enseignent encore en collège dans des classes de cinquième et ont eu des parcours très riches. Seuls les stagiaires IUFM échappent à notre connaissance bien que tous nous aient été recommandés et présentés comme des enseignants de qualités, ayant déjà une certaine réflexion sur leur métier.

À partir de tous ces critères, nous avons sélectionné neuf enseignants : trois stagiaires, trois professeurs expérimentés et trois retraités. Nous les remercions d'avoir donné de leur temps et un peu d'eux même en nous délivrant leur parole.

2.2.2. Présentation du guide d'entretiens et des stratégies et des techniques d'écoute

Afin de préparer au mieux cet entretien nous avons construit un guide d'entretien. Plusieurs interrogations animent ce guide : quelles sont les représentations des enseignants sur les espaces ruraux d'Afrique noire ? Quelles sont les représentations et les stéréotypes des élèves face auxquels les enseignants doivent lutter ? Quelles sont les pratiques et les conceptions de la géographie des enseignants et en particulier quelle est la place du manuel dans la construction des savoirs ? De cette dernière question découle une autre : comment l'enseignant participe t-il au maintien des représentations et au mésavoir ?

À partir de ces questions, nous avons articulé un guide d'entretien autour de quatre thèmes principaux décomposés en plusieurs items qui sont des mots clés autour desquels se construit la conversation :

- Thème 1, les représentations des enseignants : paysage, habitat, habitant, agriculture (nous reprenons ici les thèmes majeurs dégagés dans les manuels).
- Thème 2, les représentations des élèves : stéréotypes, difficultés rencontrées par les élèves et leur évolution, accueil de cette thématique (raconter une anecdote).
- Thème 3, les pratiques : documents utilisés ; la photographie ; l'utilisation des nouvelles technologies ; la trace écrite ; les difficultés rencontrées par les élèves ; les difficultés des enseignants à enseigner cette thématique ; transmission du savoir.
- Thème 4, le manuel : son utilisation par l'enseignant (personnelle, en classe) ; l'utilisation qu'en fait l'élève ; les défauts et les qualités ; le poids de l'image ; le manuel idéal.

Afin que ce guide d'entretien puisse faire construire un discours, nous avons évité de présenter ces thèmes sous forme de questions, car le questionnement provoque une réponse. Nous demandons de nous raconter, de nous décrire, de réagir à des mots et nous essayons de laisser l'interlocuteur construire son discours. Ainsi, pour le thème 1, nous leur demandons de nous raconter ce qu'évoque pour eux l'Afrique et de nous décrire un paysage et non quels sont les paysages que vous évoque l'Afrique noire ? De plus, ce guide n'est pas figé, l'entretien est aussi un jeu d'interactions et nous essayons de rebondir sur ce qui est dit pour approfondir une pensée ou des explications. Cependant, l'expérience a prouvé qu'il n'est pas toujours facile de communiquer et le passage par les questions est parfois indispensable pour provoquer la parole. Toutes nos rencontres ont débuté par une présentation de notre travail et du fonctionnement de l'entretien en insistant sur l'anonymat et le caractère non officiel de

cette enquête, autrement dit non téléguidée par notre hiérarchie. Toutes ces précautions ont pour but de rassurer sur nos intentions. Puis, nous commençons par la prise de renseignements statistiques : date de naissance, grade et nous demandons de nous décrire leur parcours professionnel. Ce qui donne un aspect plus confidentiel à cet entretien et permet de préparer la parole tout en recueillant des données importantes pour classer nos données. Par la suite nous leur demandons de citer cinq pays d'Afrique noire, ce qui peut déstabiliser, mais permet de remettre dans le contexte et de mobiliser les images mentales de notre interlocuteur. Puis l'entretien suit les différents thèmes et items.

Les entretiens ont toujours été menés avec comme référence la grille de Porter qui a guidé notre attitude. Nous nous sommes efforcé d'éviter d'être trop évaluatif, attitude qui créer un comportement de censure ou d'autocensure de l'enseignant qui est très sensible à cette posture. La peur du jugement est assez chronique dans cette profession surtout quand ils ont en face d'eux un autre enseignant. De même, les attitudes enquêtrices et volontaristes ont été proscrites pour limiter la pression et les résistances. Nous avons cherché à mettre en confiance en laissant parler en acquiesçant de temps en temps de la tête pour maintenir le lien sans non plus tomber dans l'attitude consolatrice qui crée une dépendance et le discours tenu est alors faussé et peu sincère. Nous nous sommes aussi évertué à ne pas être trop interprétatif pour éviter une réduction du discours de l'enquêté et pour limiter notre influence qui par ricochet brouille l'analyse de leurs représentations. Par conséquent, nous avons essayé de conserver une attitude compréhensive favorisant l'empathie qui libère la parole. Les dimensions référentielle, modale et illocutoire sont aussi au centre de notre attention pour décrypter au mieux le discours de ces enseignants.

Ce travail sur soi-même a été parfois difficile et tous les entretiens n'ont pas été d'aussi bonne qualité, ainsi nous avons rencontré lors de deux entretiens des résistances ou du moins un dialogue minimaliste a été instauré. Ceci est lié à notre performance mais aussi au contexte de l'entretien. En effet, le choix du lieu de l'entretien est fondamental et notre erreur est d'avoir accepté de l'effectuer dans un espace à contrainte et sous regard, c'est à dire dans l'établissement où travaillaient les collègues et dans un espace de passage où à plusieurs reprises nous avons été dérangés. Depuis cette expérience, nous avons toujours pris soin de faire attention au lieu et de choisir un endroit calme, sans regard extérieur, agréable, favorable à la confidence : ainsi les autres entretiens se sont déroulés chez les enquêtés, à notre domicile ou encore dans les établissements, mais les entretiens se sont fait un mercredi après midi moment où il y a ni élève, ni collègue et dans une salle isolée. Notre position d'écoute s'est aussi doublée d'une position d'observateur, nous avons été sensible à l'utilisation des

silences, à la gestuelle et aux mimiques des enquêtés car nous partons du principe que le mouvement du corps est aussi une forme de langage. Ces observations complètent le discours et sont porteurs de sens.

Cette expérience s'est étalée sur deux ans, le temps de prendre contact, d'expliquer notre recherche sans donner trop de détails pour ne pas fausser le discours et de prendre rendez-vous. Ces entretiens ont une durée moyenne d'une heure : le plus court dure 40 minutes et le plus long une heure vingt minutes. Ces différences s'expliquent par le degré d'empathie, la personnalité introvertie ou ouverte du discutant et le contexte de l'entretien. Globalement, le dialogue a été facile et les entretiens ont été très riches au niveau quantitatif et qualitatif. Ils furent de véritables rencontres et des moments d'échanges professionnels et humains.

Tous nos entretiens ont été enregistrés ce qui a facilité leur retranscription sur papier[324]. Après ce travail de longue haleine, nous avons déconstruit ces discours en sélectionnant les informations par thèmes et item que nous avons confrontés à nos notes prises lors des entretiens, afin de lire entre les lignes et de donner du sens aux attitudes, aux silences et de dégager les non-dits. Puis, chaque entretien dépecé et décortiqué est comparé aux autres pour faire apparaître les convergences et les divergences.

Ce travail s'inscrit dans une interdisciplinarité où se mêlent les outils du géographe, du sociologue, du pédagogue et du didacticien. La géographie scolaire n'est plus subordonnée à la géographie savante, mais elle peut enrichir la recherche scientifique en faisant émerger des concepts, tel l'espace symbolique. La classe est notre terrain d'étude ; le terrain est considéré comme une matrice de nouveaux objets, de pratiques et de discours de la recherche, « c'est le lieu où la connaissance géographique prend forme »[325]. Il est à la fois un espace, des méthodes et des échelles. De la classe nous dégageons une grande variété de matériaux sur lesquels nous fonderons empiriquement nos analyses, et elle nous permet d'appréhender d'autres espaces, celui de l'intérieur, le monde représentationnel, comme ceux des confins. À l'inverse, de nos pratiques émanent notre terrain : nous construisons des corpus (manuel, photographies), nous interrogeons et rencontrons les différents acteurs, alors nos « pratiques de recherches tissent un filet qui relie ces matériaux accumulés afin d'attraper cet

[324] Annexe 8 : exemple d'entretien.
[325] ELISSALDE Bernard. « Terrain ». *Hypergéo*. En ligne : http://www.hypergeo.eu/spip.php?article94. Consulté en juin 2012.

espace [symbolique]»[326]. L'échelle, dernière caractéristique du terrain du géographe est ici omniprésente, car nous passons de l'individu au groupe, de la classe à la société, de l'intérieur à l'extérieur, de la France à l'Afrique. Notre recherche veut capturer le mouvement essence du savoir et du territoire.

Conclusion

L'espace symbolique est une superstructure du territoire, immatérielle et invisible mais les représentations qui le composent forment un système de symboles qui forgent la géographicité et la territorialisation de chaque individu et d'un groupe. Pour comprendre le territoire, les géographes ont focalisé leurs analyses sur les acteurs endogènes et transitionnels, pourtant, les acteurs exogènes jouent un rôle fondamental. Ils ont favorisé l'aspect matériel ou idéel du territoire alors qu'il doit être pensé dans une raison trajective. L'étude de l'Afrique noire, en particulier des espaces ruraux qui sont au cœur de l'imaginaire occidental, montre l'importance des regards et des discours européens dans les processus de territorialisation, identitaire et d'altérité. La colonisation témoigne de cette médiance où les représentations créent du territoire et le territoire crée des représentations. Les thèses postcoloniales dénoncent les représentations exotico-coloniales et le déséquilibre provoqué par l'impérialisme européen. Elles fonctionnent sur un schéma binaire (Eux *versus* Nous ou Nous *versus* Eux) qui est, lui-même, révélateur d'une géographicité par la rencontre des représentations ou des multiples branchements culturels. Il nous paraît alors fondamental de comprendre le fonctionnement de cet espace symbolique, qui est un enjeu épistémologique fort. La géographie scolaire apparaît, alors comme un terrain d'étude pertinent. Cette dernière est un moteur important de la sémiosphère car elle diffuse des savoirs et transmet une mémoire collective, c'est-à-dire un ensemble de représentations communes. Elle témoigne aussi de l'inertie des représentations exotico-coloniales et elle nous permet de comprendre comment les mésavoirs se construisent et se maintiennent. La classe, constituée par trois pôles : le manuel, l'enseignant et l'élève, offre un moyen de vérifier et d'appliquer notre appareil théorique et d'offrir un nouveau regard sur la géographie scolaire et sur la géographie africaniste au travers de l'espace symbolique.

[326] CALBÉRAC Yann. « Le terrain des géographes est-il un terrain géographique ? Le terrain d'un épistémologue ». *Carnets de géographes*, n°2, mars 2011. Disponible en ligne : http://www.carnetsdegeographes.org/carnets_terrain/terrain_02_01_Calberac.php. Consulté en juin 2012.

Partie 2 : Au cœur de la géographie scolaire : le manuel, un regard historicisé et déformé des espaces ruraux d'Afrique noire.

Introduction

Il se dégage des manuels scolaires, des représentations des espaces ruraux qui se situent entre mythe et réalité. Leurs auteurs sont inscrits dans un contexte et dans un système de pensée qui peuvent expliquer cette construction car les choix pédagogiques, idéologiques ou organisationnels créent des stéréotypes et des images mentales, et bien que ces choix évoluent, les représentations se maintiennent des années 1950 à nos jours. Cette inertie ne peut s'expliquer que par l'essence même du manuel, qui est un véritable système dans lequel s'emboîtent et interagissent plusieurs éléments. Pour Daniel Niclot, « la notion de système manuel envisage le manuel comme un tout formé d'éléments interdépendants et se situe dans une logique qui distingue l'objet de la méthode employée pour l'analyser : elle ne signifie pas que le manuel est un système, mais qu'il peut être pensé, compris et expliqué selon une perspective systémique »[327]. Le système manuel est un système ouvert, « en relation permanente avec son environnement, il échange énergie, matière, informations utilisés dans le maintien de son organisation contre la dégradation qu'exerce le temps »[328]. Les flux sont constitués par des informations issues de savoirs savants, géographiques, didactiques, pédagogiques. Ce sont aussi des informations sur les évolutions du monde et des sociétés ou en provenance de l'institution, par l'intermédiaire des programmes. Ce système est dynamique avec des boucles de rétroaction (*feed-back*) soit positives qui reposent sur une dynamique de changement (croissance, évolution) soit négatives reposant sur la régulation et la stabilité. Daniel Niclot complète ce système manuel par quatre méta-systèmes qui lui sont connectés et qui agissent sur lui : le système scolaire (programme), le système scientifique (géographie savante), le système économique (éditeurs) et le système médiatique (presse écrit).

Ce système manuel et ces méta-systèmes forment pour Pascal Clerc un « système auto-référencé »[329]. Il est composé d'éléments qui interagissent les uns par rapport aux autres et c'est de cette interaction et d'influences mutuelles que naît la culture géographique. Les programmes, les manuels, les pratiques et les examens, en particulier le baccalauréat, fonctionnent comme des rouages d'une machine, ils sont tributaires les uns des autres et « se régulent de manière homéostatique et sont les uns pour les autres, des références. Toucher à

[327] NICLOT Daniel. *Les manuels de géographie de l'enseignement secondaire. En comprendre les logiques pour mieux les utiliser*. Reims : CRDP Champagne-Ardenne, 2003, p.182.
[328] ROSNAY (de) Joël. *Le Macroscope, vers une vision globale*. Paris : Le Seuil, 1975, p.102, cité par NICLOT Daniel, *Op.cit*. p.182.
[329] CLERC Pascal. *La culture scolaire en géographie*. Rennes : PUR, 2002, p.166-167. Cf. Annexe 9.

l'un, dans une perspective réformatrice, revient à le mettre en porte-à-faux et à déstabiliser l'ensemble du système. Ainsi, s'explique la pérennité du modèle, la difficulté [pour] impulser des changements »[330] et la résistance des représentations.

Par conséquent, le manuel est au cœur du processus d'élaboration de la culture géographique scolaire et il est paramétré par cinq acteurs issus de ce système auto-référencé : la demande institutionnelle, les maisons d'édition, les universitaires, les enseignants et les médias. Ces cinq pôles proposent et apportent des contenus, ils s'affrontent, s'opposent, se complètent et de ces divergences, de ces convergences et de ces consensus naît le manuel qui est bien « le produit de compromis permanents[331] ». Le manuel a bien un rôle catalytique, car il réceptionne les informations, les savoirs, les documents de ces cinq acteurs et après un savant mélange, en découle une représentation de l'espace étudié.

In fine, le manuel joue un rôle prépondérant dans la construction des représentations, se comportant comme un kaléidoscope géographique où ces cinq acteurs et ses différents composants sont de véritables prismes déformants.

En effet, l'étymologie de kaléidoscope est éclairante : « il est composé des mots grecs *Kalos* beau, *Eidos* image, aspect, et *Skopein* regarder, exprimant l'idée de regarder une belle image. Le mot, désignant un cylindre où des fragments colorés sont reflétés par un jeu de miroirs angulaires, formant des figures symétriques »[332]. Le manuel construit un nouvel espace où les réalités sont altérées ou déformées sous l'action conjuguée de prismes, lui donnant une nouvelle apparence et une nouvelle esthétique, comme le fait le kaléidoscope qui transforme l'objet regardé en de multiples dessins symétriques et variés. Les représentations des espaces ruraux d'Afrique noire sont le résultat de ces déformations, les prismes déformant et créant des stéréotypes et des images mentales erronées.

[330] CLERC Pascal. *Op. cit.* p.166.
[331] NICLOT Daniel. *Op. cit.* p.206.
[332] REY Alain (Sous la direction de). « Kaléidoscope ». *Dictionnaire historique de la langue française*, Paris : Le Robert, 1998.

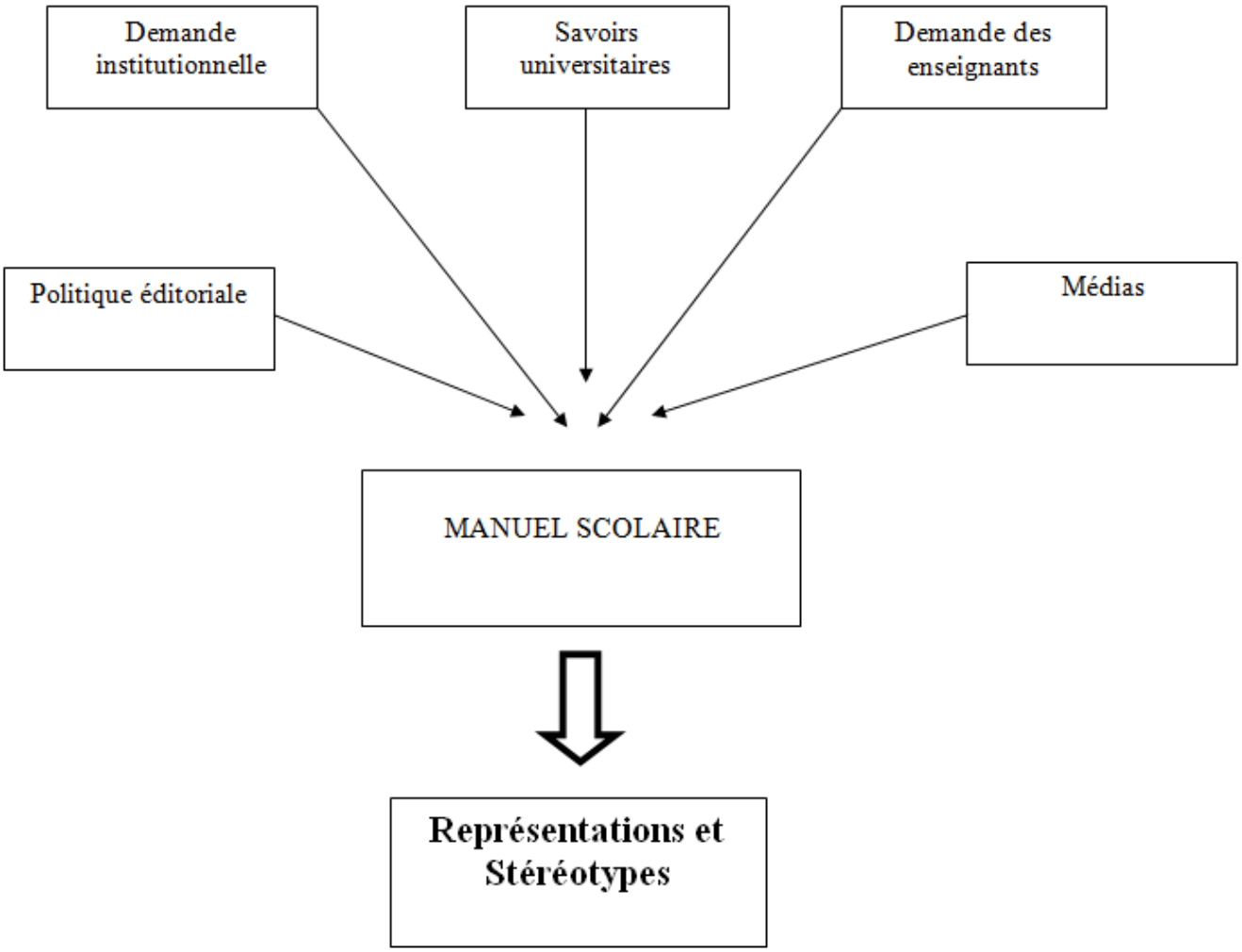


Figure 15 : Le manuel, un kaléidoscope géographique.

Ainsi, ce chapitre a pour objectif de décrypter ce kaléidoscope, pour mieux comprendre comment fonctionne le processus de création de culture géographique scolaire qui se caractérise par une certaine inertie des représentations. En effet, ces prismes ne sont-ils pas des freins à l'innovation et ne favorisent-ils pas une latence ? En d'autres termes, malgré les mutations du manuel y-a-t-il rénovation des savoirs ou maintien des représentations ? *De facto,* le manuel en proposant une vision exogène des espaces ruraux d'Afrique noire, participe, à la construction d'un espace symbolique. Pour répondre à ces questions, nous étudierons successivement les actions déformantes des acteurs et des éléments constitutifs des manuels, puis l'inertie des représentations des espaces ruraux d'Afrique noire qui en découle.

Chapitre 1 : Le manuel, un construit sous l'impulsion de cinq acteurs, qui agissent comme des prismes déformants.

À partir du schéma (figure15) ci-dessus, nous allons étudier un à un ces prismes pour comprendre leurs actions déformantes.

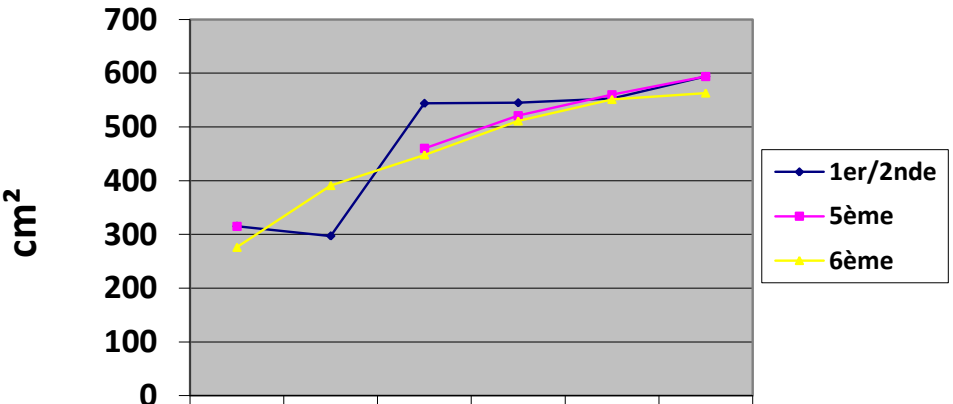
1. Le manuel, un produit éditorial aux multiples contraintes

Il faut dans un premier temps rappeler que le manuel est un objet commercial, dont la première finalité est d'être vendu et de rapporter de l'argent aux éditeurs. C'est pourquoi les contraintes du marché sont importantes, les maisons d'édition sont soumises aux logiques du système économique libéral. C'est en effet un marché fini, les manuels se trouvent dans une situation de stricte concurrence, l'adoption d'un manuel par un enseignant exclut *ipso facto* de sa classe tous les ouvrages qui remplissent les mêmes fonctions. C'est un marché prescrit car tous les élèves doivent être pourvus de l'ouvrage. C'est un marché cyclique puisque les commandes ne se font qu'une fois par an et lors des changements de programmes ou lorsqu'il est devenu obsolète. Mais, ce marché a la qualité d'être quantifiable plusieurs années à l'avance selon les flux démographiques et donc les éditeurs peuvent anticiper. Pourtant, dans les années 1950, ce marché reste limité et risqué pour les éditeurs qui investissent peu. Malgré une production de faible quantité, le manuel devait rester bon marché, la forme devenait une variable d'ajustement : le manuel est alors, de petite taille, fabriqué avec une qualité de papier médiocre. « Ce souci de réduire les coûts a souvent conduit les éditeurs à … réemployer des iconographies pour lesquelles ils ont déjà acquitté les droits ou à utiliser des documents maison, donc gratuits [et des] textes rédigés par les concepteurs de l'ouvrage ou photographies prises par un des auteurs pendant ses vacances »[333]. À la fin des années 1960, avec l'augmentation des effectifs scolaires et du fait que les collectivités territoriales ou les associations des parents d'élèves achètent les manuels, le marché est devenu rentable et lucratif. Ainsi, les éditeurs changent de stratégies et nous voyons évoluer les manuels[334]. L'analyse de notre corpus, nous permet d'observer ces mutations physiques avec tout d'abord un agrandissement constant des formats des manuels Hachette et Nathan quel que soit le

[333] CHOPPIN Alain. « L'édition scolaire française et ses contraintes : une perspective historique ». BRUILLARD Éric, (Sous la direction de). *Manuels scolaires, regards croisés*. Caen : CRDP Basse-Normandie, 2005, p.46.
[334] Annexe 10

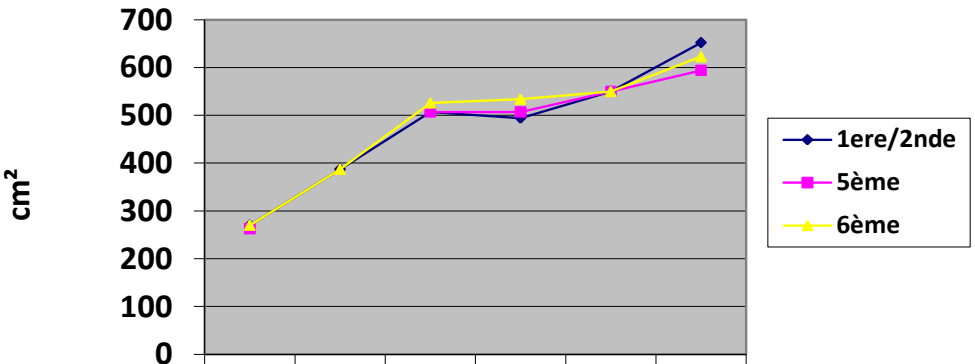
niveau. À partir de la largeur et de la longueur, nous avons calculé la superficie de la page pour mettre en évidence cette croissance et pour faciliter sa visualisation avec des courbes :

Figure 16 : évolution de la superficie des manuels Nathan



	1950	1960	1970	1980	1990	2000
1er/2nde	315	297	544	545	553	594
5ème	315		460	521	560	594
6ème	276	391	448	511	551	563

Figure 17 : évolution de la superficie des manuels Hachette

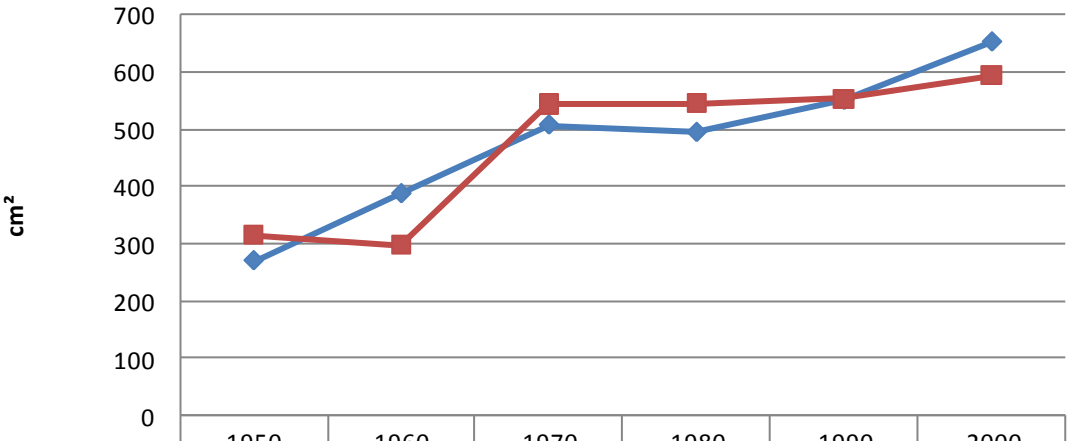


	1950	1960	1970	1980	1990	2000
1ere/2nde	270	387	507	494	550	652
5ème	263		507	507	550	594
6ème	270	387	526	534	550	623

La politique éditoriale des deux maisons concurrentes semble similaire, les courbes montrent une augmentation de la taille des manuels pour les trois niveaux qui s'effectue au même rythme. Le manuel de lycée Nathan marque une évolution un peu différente qui s'explique par

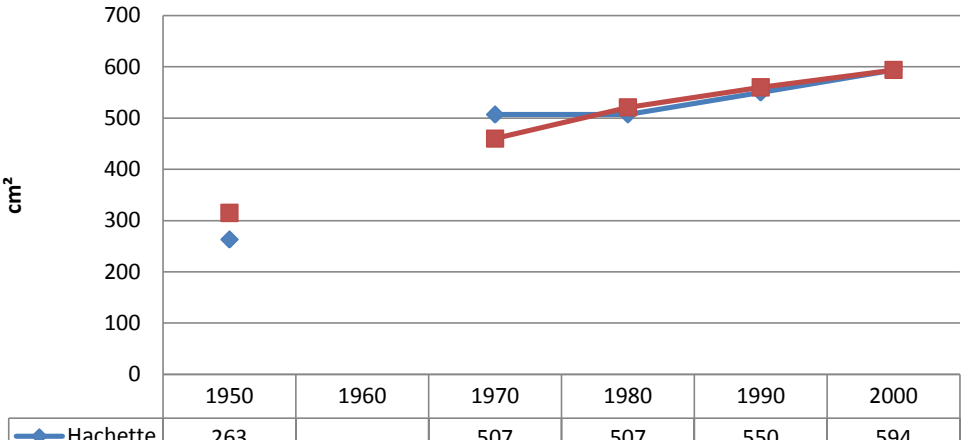
des tentatives d'innovation dans les années 1970, avec un contenant et un contenu original, mais les éditions suivantes reprennent une forme proche de la concurrence. Nous observons une véritable standardisation des manuels, qui est encore plus remarquable si nous comparons l'évolution par niveau :

Figure 18 : évolution de la superficie des manuels Hachette-Nathan de lycée.



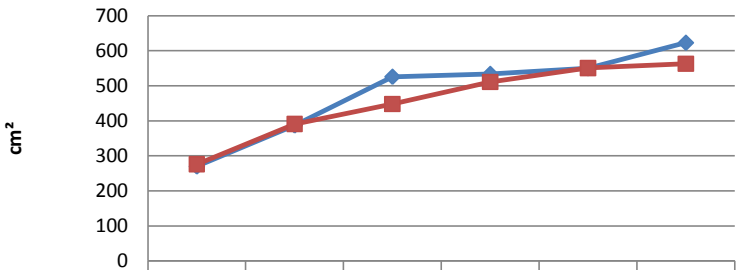
	1950	1960	1970	1980	1990	2000
Hachette	270	387	507	494	550	652
Nathan	315	297	544	545	553	594

Figure 19 : évolution de la superficie des manuels Hachette-Nathan de 5ème.



	1950	1960	1970	1980	1990	2000
Hachette	263		507	507	550	594
Nathan	315		460	521	560	594

Figure 20 : évolution de la superficie des manuels Hachette-Nathan de 6ème.



	1950	1960	1970	1980	1990	2000
Hachette	270	387	526	534	550	623
Nathan	276	391	448	511	551	563

Les courbes se confondent très souvent pour les trois niveaux en particulier pour les manuels de collège où la différenciation et l'innovation semblent mises de côté.

L'intérieur des manuels connaît aussi des mutations : le papier glacé a remplacé le papier à cigarette, les photographies en noir et blanc ont fait place à la couleur. L'introduction de l'informatique a permis d'apporter des solutions techniques à la brièveté des délais de réalisation et d'intégrer des documents complexes (graphiques, carte anamorphose…etc.).

Par conséquent, les maisons d'éditions jonglent avec la gestion des coûts, avec la recherche d'une rentabilité optimale, avec la réduction de la concurrence par la mise en place d'une stratégie marketing pour plaire aux élèves et aux enseignants. Tous ces objectifs sont souvent en contradiction, ce qui demande de nombreux arbitrages et des consensus, sources de l'inertie des manuels. L'innovation est une prise de risque importante et peut remettre en question la position de leader acquise par Nathan et Hachette sur le marché. Daniel Niclot souligne que seules les petites maisons d'édition sortaient de ces logiques commerciales et proposaient des manuels originaux telles Istra, Delagrave ou encore Magnard. Il remarque toutefois que « cette opposition entre grands et petits éditeurs est aujourd'hui dépassée [car] la concentration économique dans le secteur de l'édition scolaire s'est développée rapidement ces dernières années »[335], intégrant les éditeurs indépendants. La preuve en est faite avec les manuels de première générale sortis des presses à l'heure où nous écrivons, juillet 2011, qui se caractérisent par une uniformité importante, si bien que les équipes pédagogiques ont eu beaucoup de mal à choisir le manuel pour leur lycée. Cette remarque est fondée sur le

[335] NICLOT Daniel. *Op.Cit.*. p.196.

témoignage de nombreux collègues de l'académie lors de discussions informelles ou lors de stage de préparation aux nouveaux programmes.

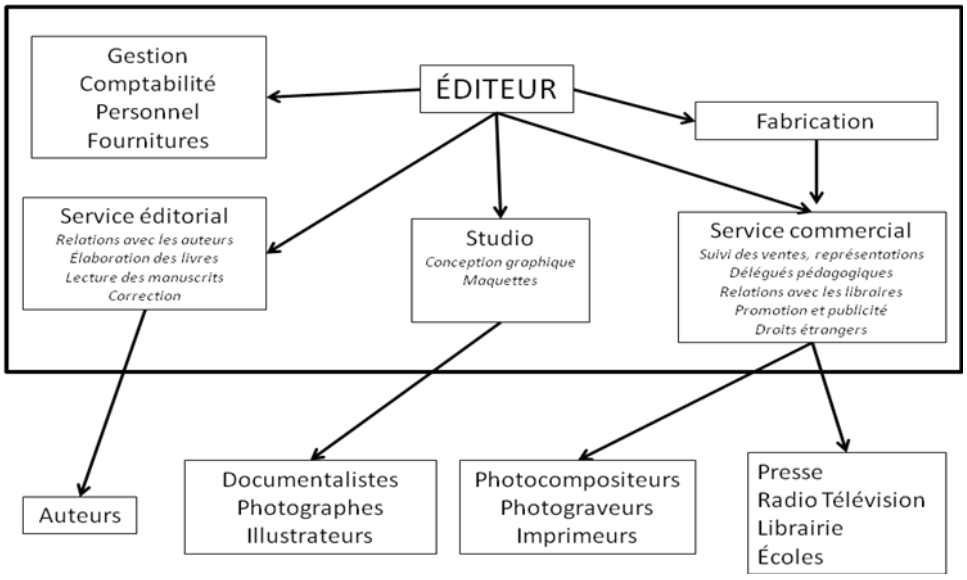
Dans ces logiques capitalistes, les contraintes financières sont accrues pour la fabrication des manuels à destination d'Afrique, car dans ces pays en voie de développement, les marges bénéficiaires sont réduites. EDICEF, la maison d'édition sur laquelle nous avons travaillé, filiale du groupe Hachette, doit vendre moins cher pour faire face à ses concurrents et pour rester rentable. D'après la responsable que nous avons rencontrée, le prix est inférieur de presque six fois le prix pratiqué en France. Pour résoudre cette équation budgétaire, les manuels comportent moins d'images, moins de pages, il est relié avec une couverture souple et EDICEF peut également recourir à une aide financière internationale ou bien à des partenariats avec les ministères locaux. À cette lourde contrainte finacière, le manuel doit s'adapter au contexte politique, social et éducatif et répondre à un cahier des charges conséquent. Tout d'abord, il doit plaire au commanditaire qui est politique car le manuel devient le symbole de la souveraineté nationale et il doit répondre à cette dimension civique. Le poids du politique est d'ailleurs une contrainte car l'instabilité des régimes en place fragilise le marché. De plus, face aux carences de formation des enseignants, il a autant pour mission d'instruire les élèves que de former les enseignants, ce qui demande une adaptation des contenus et de la forme des manuels. Tout cela explique que les manuels sont de plus en plus rédigés par des auteurs africains issus du monde éducatif et universitaire, tels le manuel de géographie de 6ème du Bénin qui est ainsi rédigé par deux professeurs de l'Université Nationale du Bénin, ou encore celui du cours moyen sénégalais qui est écrit par l'ancien ministre de l'Éducation Nationale, professeur agrégé d'histoire et de géographie, par trois inspecteurs de l'Éducation Nationale et un instituteur. Cela permet de coller au plus prés de la demande et aussi de créer un réseau de clients fidèles, les auteurs devenant souvent, aux dires de notre contact, des agents commerciaux.

Le monde de l'édition scolaire engendre aussi des contraintes du fait de sa forte influence sur le politique. Il forme un groupe de pression qui peut agir sur la construction des programmes. Les Éditeurs sont regroupés dans un syndicat qui a des relations avec l'institution : « le ministère de l'Éducation nationale a des relations régulières avec le syndicat national des éditeurs scolaires. Il informe les éditeurs des changements de programmes, qui réglementairement doivent être publiés quatorze mois avant leur mise en application, afin de laisser aux éditeurs un temps suffisant pour concevoir et fabriquer les livres. Des rencontres informelles sont parfois organisées entre les éditeurs et les responsables de la conception des programmes (groupe technique disciplinaire) afin d'expliquer les objectifs et les finalités des

programmes»[336]. Le syndicat des éditeurs est l'interlocuteur du ministère de l'Éducation nationale. De plus, l'association « Savoir Livre » qui est la vitrine du syndicat des éditeurs organise des colloques, des groupes de réflexion, collabore avec le ministère et coédite des brochures avec le Centre National de Documentation Pédagogique. Elle légitime son action au travers de son site[337], en se donnant une image d'acteur engagé et bienveillant, effaçant son objectif premier qui est d'engranger des bénéfices et de maintenir sa position oligopolistique. Ainsi, au titre sous forme interrogative : « Pourquoi des manuels scolaires ? », la réponse se résume à cette phrase évocatrice : « Élèves, professeurs, parents : tous gagnants ! », assertion aussitôt prouvée, par quelques chiffres clés : « Avec des manuels, 70% des élèves réussissent mieux, 66% ont plus d'autonomie, et 78% des professeurs effectuent moins de photocopies. Pourquoi ? » Ces chiffres semblent irréfutables puisqu'ils sont issus d'une étude produite par l'IUFM de Paris en 2001[338]. Le travail de ces deux chercheurs est intéressant mais ces chiffres sont sortis de leur contexte et si le manuel scolaire peut jouer un rôle d'émulation, le rapport au livre insufflé par l'école à l'élève est sûrement plus important pour expliquer une quelconque réussite.

Enfin, une maison d'édition est, pour Gérard Finel et Daniel Sassier[339], la métaphore de la ruche, du théâtre ou encore d'un orchestre :

Figure 21 : les différents services d'une maison d'édition.



[336] BORNE Dominique. *Rapport sur le manuel scolaire*. Paris : La Documentation Française, juin 1998, p.9. En ligne : http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/994000490/0000.pdf. Consulté en juin 2010.
[337] http://www.savoirlivre.com/
[338] METOUDI Michèle, DUCHAUFFOUR Hervé. *Des manuels et des maîtres.* Paris : Savoir Livre, 2001.
[339] FINEL Gérard, SASSIER Daniel. *Un livre, des hommes, de l'auteur au lecteur*. Paris : Savoir Livre, 1988, p.17.

Chacun joue de son instrument en essayant de trouver la bonne place sur un portatif commun. Responsable éditorial, responsable artistique, directeur commercial, chef de fabrication, contrôleur de gestion, auteurs, illustrateurs, maquettistes préparent tous leur morceau pour construire avec chaque livre une aire de retrouvailles intellectuelles. Le travail n'est pas isolé. Tous les acteurs réfléchissent ensemble, échangent des informations, cherchent la meilleure solution pour surprendre, pour éblouir, pour répondre aux besoins du public. L'éditeur est un véritable manager à la recherche d'un équilibre entre tous les acteurs. De ce fait, le manuel est le produit de cet arbitrage et un construit qui témoigne des représentations de ce groupe. Le rôle des auteurs est à souligner car ils rentrent dans la chaîne de conception d'un manuel et tous influent sur le contenu et le contenant à des degrés divers.

Des années 1950 aux années 2000, le profil des auteurs s'est modifié, ce qui indique les mutations des choix éditoriaux. Dans les années 1950, les manuels étaient élaborés par des universitaires et des agrégés de géographie, parrainés par un grand nom de la géographie, chez Hachette Albert Demangeon dans les années 1950, Pierre Gourou et Louis Papy dans les années 1960, Lucien Pernet et Marcel Baleste pour les années 1970 ont été les garants scientifiques des collections. Ce patronage et cet estampillage universitaire s'effectuent aussi chez Nathan avec Philippe Pinchemel, Mona Ouzouf, Michel Foucher, Béatrice Giblin ou encore Yves Lacoste. Les années 1980 marquent un tournant, les directeurs de collection sont issus des classes préparatoires Jean-Michel Lamblin, Vincent Adoumié pour Hachette, Jean-Louis Mathieu pour Nathan, ce sont aussi des didacticiens et épistémologues : Gérard Hugonie et Jacques Scheibling pour Nathan dans les années 1980 et 1990 ou encore des IPR. Ces coordinateurs possèdent un réseau, un vivier d'auteurs car ils se trouvent au contact du terrain. Ils sont aussi plus au fait des attentes des enseignants qui sont le public visé car ce sont eux qui choisissent le manuel. Les agrégés internes, les formateurs IUFM et les certifiés rentrent dans l'équipe rédactionnelle, ils sont avant tout des professionnels de l'éducation, proches des besoins des élèves du secondaire et plus techniciens dans leur approche du métier d'enseignant. Ce changement marque aussi une mutation dans la conception de l'enseignement : des années 1950 aux années 1970, enseigner était une transmission du savoir savant avec transposition par une simplification ; à partir des années 1980 le savoir enseigné s'autonomise, la didactique et la pédagogie obtiennent leurs lettres de noblesse, la géographie scolaire devient un savoir qui se construit en interaction entre le professeur et l'élève. Ainsi, il faut plus de techniciens de l'éducation que d'érudits ! Les maisons d'édition pour répondre aux besoins des enseignants et des élèves adaptent le profil des équipes rédactionnelles.

Toutefois, il faut remarquer que si le statut des auteurs change, ces derniers restent peu représentatifs de la population professorale, car il y a peu de femmes certifiées de province, cela reste des équipes très masculines enseignant en lycée. Les représentations produites, alors, sont spécifiques à ce groupe et peuvent expliquer la mise en valeur de certains points par rapport à d'autres. Par exemple, alors que nos entretiens montrent l'importance accordée par les enseignantes au sort des femmes africaines, les hommes mettent en avant d'autres éléments, les manuels produits par des hommes matérialisent cette différence en laissant une part congrue aux Africaines. Elles sont peu présentes dans les documents en particulier sur les photographies alors qu'elles jouent un rôle fondamental dans l'économie et la vie sociale.

Enfin, les équipes rédactionnelles s'agrandissent, si elles sont composées d'un ou deux auteurs dans les années 1950 elles peuvent atteindre le nombre de 11 pour le manuel hachette de seconde de 1987, 26 pour le manuel hachette de 1ère de 2011 ; Nathan possède des équipes plus resserrées en moyenne autour de quatre auteurs atteignant neuf pour le manuel de 1ère de 2011, l'inflation des auteurs s'explique par un contexte particulier, il a fallu faire face à un calendrier très court pour produire le manuel d'où la multiplication des concepteurs. Tout cela implique de nouvelles méthode de travail en particulier un partage des tâches, chaque auteur s'occupant d'un point spécifique, le manuel est alors un assemblage de diverses productions, un véritable puzzle que les coordinnateurs assemblent en assurant une cohérence générale. L'effet induit est l'éparpillement et la focalisation c'est-à-dire pour un thème donné un exemple ou deux. Ainsi, l'Afrique reste l'exemple de la misère : mal-développement, malnutrition, …etc.

Daniel Niclot[340] et Jacques Thépot[341] expliquent l'augmentation du nombre des auteurs à partir des années 1980 par la réalisation de gains de productivité, par l'avantage de masquer les revenus procurés par l'édition, en les répartissant entre un plus grand nombre de bénéficiaires ; enfin par l'extension du marché car en faisant participer des auteurs de province cela contribue à agrandir la potentialité d'achat car les collègues des auteurs par accointances sont susceptibles de choisir le manuel qui sera ensuite acheté par les parents ou par les régions.

Par conséquent, la politique éditoriale est un véritable prisme déformant, qui influe sur les autres prismes et elle peut expliquer les représentations qui émanent des manuels.

[340] NICLOT Daniel. *Op.Cit*. p.197-198.
[341] THEPOT Jacques. « Le mammouth est dans le cartable ». *Manuels scolaires qu'en faire ?* ARGOS, p.45-46.

2. Les programmes, un prisme influant, déformant et déformé

Les Programmes dictent le fond et la forme des savoirs à enseigner. Ils fixent à chaque acteur de l'Éducation nationale sa place et ils servent de référence à tous les acteurs prismatiques du manuel. Ce pouvoir s'explique par leur nature : « le genre « programme » regroupe des textes de statuts différents principalement : un exposé liminaire des finalités de cet enseignement, une nomenclature d'intitulés et de commentaires qui mêlent explication des problématiques et, « dans le respect de la liberté pédagogique » sans cesse réaffirmée depuis Lavisse, des conseils de mise en œuvre à destination des enseignants. Alors que les programmes *stricto sensu* - c'est à dire la liste des questions qui doivent être traitées - ont force de loi et s'imposent aux enseignants en tant que fonctionnaires, les commentaires qui les accompagnent en constituent une interprétation, en quelque sorte une lecture autorisée »[342].

Ils naissent d'un processus politique : pensés, préparés et rédigés par l'Inspection générale, puis à partir de 1989 par les Groupes Techniques Disciplinaires (G.T.D.) du Conseil National des Programmes puis corrigés, avalisés et décrétés par le pouvoir exécutif. Cependant, les programmes sont « un texte négocié », le résultat d'un consensus, c'est-à-dire « la cristallisation des attentes, des contradictions, mais aussi des points d'accord entre les acteurs du système scolaire au moment où il est élaboré »[343].

En effet, les programmes, à la fois, reflètent la volonté du gouvernement, traduisent la culture géographique de leurs rédacteurs, assimilent et traduisent -« scolarisent »- tout ou une partie de l'évolution des problématiques et des innovations de la recherche universitaire, mais peuvent renoncer à cette innovation face aux résistances des enseignants ou à d'autres groupes de pression (parents d'élèves, lobbies économiques, etc.). Ainsi, ils portent en leur sein, de manière paradoxale, une force de changement et d'inertie. Ils se veulent porteurs de l'avancée scientifique et une réponse adaptée aux besoins de la société mais ils sont en réalité un compromis entre différents acteurs, c'est pourquoi Patrick Garçia conclut son article en désignant les programmes comme « un objet hybride »[344].

Ainsi, cette hybridité provoque des effets de latence, c'est-à-dire une prise en compte en décalage des avancées scientifiques. Les débats sur l'étude des populations autour de la

[342] GARCIA Patrick. « Un texte sous contraintes. Histoire/géographie, 1.L'arrangement ». *Espaces Temps*, n°66/67, 1998, p.96-101.
[343] NICLOT Daniel. *Op.cit.* . p.193.
[344] GARCIA Patrick. *Op.cit.* p.101.

terminologie, opposant les notions d' « acculturation », de « métissage »[345] à la raciologie ou racisme colonial des années 1930, ne sont pas pris en compte par les programmes : programme de 1956 parlent de « race », celui de 1961 de « primitif », 1975 de « société primitive ». La notion de « tropicalité » énoncée par De Martonne en 1944 et développée par Pierre Gourou en 1946 dans *Les pays tropicaux*, ou encore le structuralisme de Claude Levi-Strauss des années 1960 qui permettait de se sortir des poncifs exotiques sont convoqués que dans les programmes des années 1980[346]. Aussi, l'étude des espaces ruraux est restée engluée dans le paradigme vidalien. Pourtant, dès 1968, partant d'une réflexion sur le paysage, Georges Bertrand plaide pour une « géographie physique globale »[347] et introduit en France le concept de géosystème[348] souhaitant sortir de l'impasse, en incluant à l'étude physique la dimension anthropique. Ce changement paradigmatique est amorcé dans les Instructions Officielles seulement dans les années 1980 : « le milieu physique sera étudié avec le souci de mettre l'accent sur les relations entre les données physique et humaines »[349] ; « il faut toutefois se garder de considérer le milieu naturel comme une toile de fond immuable […et il faut] constater le déterminisme physique »[350] ; « En classe de seconde, la planète habitée est placée au centre de l'observation ; il convient donc de toujours mettre l'accent sur les relations qui s'établissent entre les données physiques et données humaines »[351] .

Ce décalage scientifique maintient alors une vision dépassée voire rétrograde de l'Afrique et de ses espaces ruraux. Ce conservatisme est aggravé par la disparition progressive de l'Afrique dans les programmes, la géographie scolaire ne pouvant pas, alors, apporter un nouveau regard, au contraire elle facilite la coagulation de représentations coloniales chez les élèves et parfois chez les professeurs.

En effet, les élèves rencontraient au moins une fois l'Afrique dans leur cursus jusqu'en 2008 : au collège, l'étude régionale de l'Afrique était proposée depuis les années 1950 en 6ème ou en 5ème ; au lycée, la classe de première offrait, jusque dans les années 1980, un regard sans cesse actualisé dans les intitulés : « la France et ses colonies » dans les années 1950, « les

---

345 DE SUREMAIN Marie Albane. *L'Afrique en revues : le discours africaniste français, des sciences coloniales aux sciences sociales (anthropologie, ethnologie, géographie humaine, sociologie) 1919-1964*. Thèse : géographie : Paris VII : 2001, p.377.

346 Histoire et géographie, horaires, objectifs, programmes, instructions, 6ème. Paris : CNDP, 1987, p.236.

347 BERTRAND Georges. « Paysage et géographie physique globale ». *RGPSO*, 1968, p.249-272.

348 BEROUTCHACHVILI Nicolaï, BERTRAND Georges. « Le géosystème ou système territorial naturel ». *RGPSO*, n°2, 1978.

349 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1981). *Classe de seconde des Lycées, horaires, objectifs, programmes et instructions.* Paris : Vuibert, p.54.

350 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1987*). Horaires, objectifs, programmes et instructions de 6ème*. Paris : CNDP, p.230.

351 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1987*). Horaires, objectifs, programmes et instructions classe de 2nde*. Paris : CNDP, p.29.

États de la communauté » (Arrêté du 10 juin 1960), « les pays africains et malgache d'expression française » (Arrêté du 1er juillet 1964, arrêté du 29 mars 1972) puis en classe de Terminale les élèves changeaient d'échelle avec une focalisation sur certains États comme l'Afrique australe et le Congo belge en 1956, relayés dans les années suivantes par la Côte d'Ivoire, qui disparaît pour laisser place en 1995 à l'étude des grandes villes d'Afrique.

Ainsi, l'Afrique a tout simplement disparu des curricula pour n'être plus qu'un exemple parmi d'autres dans des thématiques généralistes comme : une étude de cas sur « Habiter le monde rural »[352] en 6ème, des possibles exemples pour traiter en 5ème « les fronts pionniers », les inégalités devant la santé, devant l'alphabétisation, devant les risques, ou pour illustrer la pauvreté dans le monde et les problèmes alimentaires[353]. En 2nde, cette démarche est reprise autour des thèmes « l'inégale répartition des hommes et des richesses sur la Terre » ou « nourrir les hommes »[354] ou « les inégalités de développement »…etc. L'Afrique devient dans ces programmes, l'exemple des maux face auxquels l'humanité doit faire face, *une terra miserabilis* ! Son étude superficielle entraîne la construction d'images mentales simples, voire des stéréotypes, qui se reproduisent depuis la période coloniale. Les programmes sont donc une source de déformation en transformant la géographie scolaire en une synecdoque, c'est à dire qu'ils déforment un objet géographique par une extension ou une restriction de son sens, en particulier en prenant une de ces caractéristiques pour définition de l'ensemble. Les programmes déforment, par leurs choix et par leur manque d'innovation, la situation de l'Afrique ou du moins en donne une image tronquée, de ce fait ils ne se font pas les porte-paroles des études africanistes.

Il y a, alors, une contradiction entre l'intention et l'application car les textes officiels promeuvent un renouvellement permanent des contenus, des méthodes et des notions. Lors de la publication du programme de seconde en 1987, les concepteurs confirment que : « de nouvelles orientations […] doivent prévaloir dans l'enseignement de la géographie, afin de combler le fossé qui s'était creusé entre la Géographie qui se fait et celle qui s'enseigne ». Ce qui n'est pas un mince paradoxe car, comme l'observe également Pascal Clerc, « constamment, les auteurs des instructions officielles rappellent la nécessité de prendre en compte l'évolution des savoirs et, implicitement, l'évolution des paradigmes de référence »[355].

[352] MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2008). Programmes Histoire-Géographie classe de 6ème. *Bulletin Officiel spécial* n°6 du 28 août 2008.
[353] MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2008). Programmes Histoire-Géographie classe de 5ème. *Bulletin Officiel spécial* n°6 du 28 août 2008.
[354] MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2000). Programmes Histoire-Géographie classe de 2nde. *Bulletin Officiel*. Hors-série, n°6, 31 août 2000.
[355] CLERC Pascal. *Op. cit*. p.98.

La définition de la géographie que donnent les instructions, est révélatrice de cette volonté : elle est définie en 1955 comme « un carrefour où se rejoignent les disciplines les plus diverses [et qui] utilise les données des différentes sciences naturelles et humaines » ; en 1961, elle est « l'étude de l'homme dans ses rapports avec la terre », « la science de l'organisation spatiale de la société », en 1988 et « une science sociale », en 1997[356]. Le projet de programme de collège semble lui aussi marquer les changements épistémologiques, car il veut mettre en place « une géographie opératoire et active, favorisant la réflexion multiscalaire et faire entrer les élèves dans le raisonnement géographique »[357], à côté de l'étude des paysages, les manières d'habiter sont mises en avant et expliquées par des facteurs multiples : conditions naturelles, économiques, démographiques et culturelles. Par conséquent, les programmes sont prisonniers entre leur volonté de proposer un renouvellement paradigmatique et leur pragmatisme consensuel et conservateur. Ces deux dynamiques annihilent ou du moins ralentissent l'innovation et le rajeunissement des savoirs.

Cet effet de latence et cette inertie se retrouvent dans les manuels qui se veulent le reflet des programmes édictés par l'Éducation nationale, car ce respect, affirmé ouvertement, est un gage commercial, tout ouvrage non conforme est disqualifié par les enseignants lors de leur choix. Cette conformité est rendue visible par la table des matières des manuels organisés en chapitres, qui reprend le libellé des programmes et suit leur chronologie. Par exemple le manuel Hachette de 6ème de 1957 reprend le découpage proposé par les programmes : I- Géographie physique II- La vie à la surface de la Terre III- Les grandes étapes de la découverte de la Terre. En 2006, le manuel Hachette de 6ème pour bien affirmer son respect des textes officiels organise son sommaire en deux colonnes la première rappelant le programme en face de laquelle est indiqué le chapitre :

[356] *Ibid.*
[357] MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2008). *Projet de programmes collège*. Disponible en ligne : http://eduscol.education.fr/D0082/Projet_HGEC.pdf (consulté le 2 juin 2008), p.5.

Figure 22 : sommaire du manuel de 6ème Hachette, 2006.

PROGRAMME	SOMMAIRE
I- Les grands repères géographiques du monde.	La planète Terre. Les grands repères géographiques.
1- La répartition de la population mondiale.	Les hommes sur la Terre.
2- Les grands domaines climatiques et biogéographiques.	Les climats et la végétation sur la Terre.
3- Les grands ensembles de relief.	Les grandes formes de reliefs.
II- Les grands types de paysages. 1- Des paysages urbains.	Des paysages urbains et littoraux.
2- Des paysages ruraux.	Des paysages ruraux.
3- Des paysages de faible occupation humaine.	Des paysages de faible occupation humaine.

Les manuels reproduisent aussi dans leurs premières pages des extraits du Bulletin Officiel en particulier les éditions Hachette[358] où les auteurs font allégeance aux programmes dans leur préface ou avant-propos : « Les changements apportés aux programmes de géographie imposaient la rédaction d'un manuel nouveau, parfaitement adapté au découpage minutieux prévu par l'arrêté ministériel »[359] ; « ce nouvel ouvrage de la collection GREHG répond aux modifications apportées au programme de géographie, classe de seconde […] être fidèle à l'esprit et à la lettre du nouveau programme »[360] ; « l'organisation de votre manuel de géographie en trois grandes parties et huit chapitres suit les grandes articulations du nouveau programme de second »[361]. Nathan semble moins affirmer son respect des programmes, il s'agit bien ici d'une stratégie de communication et de vente d'Hachette pour augmenter sa légitimité.

Dans cette volonté de mimétisme, les manuels reproduisent le décalage scientifique avec un décalage supplémentaire. Daniel Niclot perçoit un transfert en décalé des avancées scientifiques avec l'apport de nouvelles notions et d'un nouveau vocabulaire[362] : dans la seconde moitié des années 1980, s'effacent les mots de la géographie physique pour un lexique plus économique et technique (investissement, inflation, récession, etc.) ; alors que les années 1990 apportent des notions se référant à l'analyse spatiale (organisation, aménagement, pôle, etc.) et les années 2000 voient les notions d'habiter et de développement durable prendre une place centrale dans la réflexion de la géographie scolaire. Cependant,

[358] Manuels de 6ème de 1961, de 2nde de 1996 et de 2006
[359] PERNET Lucien. *Géographie 6ème*. Paris : Hachette, 1961.
[360] MARTIN Jacques, PERNET Lucien. *Géographie du temps présent*. Paris : Hachette, 1987, p.3.
[361] BOUVET Christian, BERTHIAUD Patrick, BIDRON Jean. *Géographie 2nde*. Paris : Hachette, 1996.
[362] NICLOT Daniel. *Op. Cit.* p.186-188.

dans les manuels, l'effet de latence est plus important pour le traitement de l'Afrique et de ses espaces ruraux ; d'où des savoirs éculés et le maintien de perceptions de l'Afrique d'un autre temps. Les approches naturalistes perdurent, les manuels continuent leurs descriptions stériles du relief, du climat et de la végétation. Il faut attendre les éditions des années 1990 pour que soient prises en compte de manière systématique, les interrelations entre les données naturelles et les données humaines. Cependant, les manuels des années 2000 n'en tiennent pas toujours suffisamment compte puisque les élèves de 6ème étudient successivement, les climats, la végétation et les reliefs puis les paysages façonnés par l'homme. La dimension physique et matérielle des territoires restent au centre des analyses, alors que les réflexions menées par exemple par Guy Di Méo[363] ou par Augustin Berque[364] ont montré qu'un territoire est avant tout une construction sociale aux multiples dimensions.

Parfois, les programmes sont innovants et ce sont les manuels qui minorent les aspects nouveaux des programmes et maintiennent des éléments ou des types d'approche qui rappellent les programmes précédents. Par exemple, si les programmes préconisent une hiérarchisation des documents, l'utilisation d'un petit nombre de repères spatiaux et de notions qui doivent être mémorisés, les manuels multiplient les documents et ils noient les élèves dans de nombreuses définitions et de nombreux repères. Certaines innovations sont appliquées difficilement, ainsi le chorotype de l'organisation concentrique du village africain, pour expliquer son organisation, n'apparait que dans le manuel de 6ème de 2004. Autre élément remarquable, la notion d'altérité qui est au cœur des nouveaux programmes de 5ème a été soulignée maintes fois par les programmes pourtant elle est restée lettre morte dans les manuels qui ont maintenu une vision ethnocentrée et un regard exotique, l'Autre étant plus un étranger lointain que l'élève doit découvrir dans le voyage que représente le manuel de géographie, selon la perspective des auteurs des manuels. Les avant-propos invitent à ce voyage et à cette découverte d'espaces différents : « Votre livre d'Histoire-Géographie vous propose cette année un long Voyage » [365] ; « Votre livre d'Histoire-Géographie vous entraîne cette année dans une aventure, celle d'un grand voyage dans le temps et dans l'espace »[366] , ces deux avant-propos terminent par un « Bon voyage ». Cependant, ce décalage se double d'un paradoxe car certain manuels vantent leur aspect innovant : «ce nouveau GREHG Géographie seconde innove aussi dans le domaine des modes d'investigation géographique et

[363] DI MÉO Guy, BULÉON Pascal. *L'espace social. Lecture géographique des sociétés*. Paris : Armand Colin, 2007.
[364] BERQUE Augustin. *Médiance: De milieux en paysages*. Paris : Belin, 2000.
[365] MILZA Pierre, *et alii*. *Histoire et géographie 6ème*. Paris: Nathan, 1977, p.3.
[366] MILZA Pierre, *et alii*. *Histoire et géographie 5ème*. Paris : Nathan, 1978, p.3

des procédés d'auto-évaluation »[367]. L'innovation ne s'avère que structurelle et formelle, ce qui peut être intéressant pédagogiquement mais ne répond pas à l'innovation intellectuelle. Seul le manuel Nathan 2nde de 1978 est remarquable par son approche moderne qui se dégage dés l'introduction écrite par les auteurs : « Avant de faire de la géographie, le monde ne nous est pas inconnu […] Avant même de regarder des cartes, des atlas, nous disposons d'une masse d'informations et nous avons déjà, que nous le voulions ou non, différentes façons de voir le monde. Comment le monde nous est-il présenté, comment le monde est-il représenté ? »[368] Cette question qui conclut cette préface montre la prise en compte des débats épistémologiques naissant autour de la dimension idéelle de l'espace et de la question des représentations, les auteurs prennent donc en compte les programmes sur l'idée que la géographie est aussi une éducation à l'Autre et ont acté que la géographie est une science sociale.

Cette inertie, ce respect des programmes en apparence et ce conservatisme peuvent s'expliquer par la volonté des éditeurs de ne pas déstabiliser les professeurs et même de conforter leurs habitudes. Le rapport sur les manuels scolaires daté de 1998 de l'Inspection Générale, constate que les éditeurs continuent à proposer le produit souhaité par les enseignants et que les enseignants choisissent de préférence un produit rassurant, ce qui ne laisse que peu de place pour l'innovation[369]. La réalité économique passe devant la réalité scientifique.

Les programmes ont peu de moyen pour inverser cette tendance et pour contraindre les enseignants à choisir et à appliquer l'innovation. Ils usent d'artifices stylistiques comme le rappelle Patrick Garcia, « les textes se veulent convaincants et sont émaillés d'un certain nombre de figures de style récurrentes. Par exemple l'injonction, sans cesse réitérée, de faire des choix et de renoncer à toute velléité d'encyclopédisme »[370]. Entre les programmes et les enseignants, les manuels préfèrent suivre l'avis ou les goûts du consommateur, de ceux qui sont à la source de leur profit !

Par conséquent, le manuel se donne une certaine légitimité officielle, en apparence, en se référant aux programmes officiels mais en réalité, il les interprète, les « cuisine » pour les rendre plus digestes aux enseignants. Les représentations des espaces ruraux d'Afrique noire basées sur une vision archaïque émanent donc de ces relations entre le manuel et les

[367] MARTIN Jacques, PERNET Lucien. *Géographie du temps présent*. Paris : Hachette, 1987, p.3.
[368] BRET Bernard, FOUCHET Michel, GIBLIN Béatrice, LACOSTE Yves. *Géographie 2nde*. Nathan, 1978.
[369] BORNE Dominique. *Rapport sur le manuel scolaire*. Paris : La Documentation Française, juin 1998, p.18.
[370] GARCIA Patrick. « Un texte sous contraintes. Histoire/géographie, 1.L'arrangement ». *Espaces Temps*, n°66/67, 1998, p.96-101.

programmes, qui par leur refus de l'innovation ou par effet de latence participent à l'inertie de ces représentations.

3. La transformation des savoirs scientifiques, vers la déformation

Les auteurs des manuels sont des régulateurs. Ils construisent une culture géographique et déterminent la nature des connaissances à partir des programmes, de la pression éditoriale, de l'actualité médiatique et de la géographie savante. Les manuels témoignent du décalage et des tensions entre les savoirs de la géographie scolaire et les savoirs de la géographie savante, qui est à l'origine des représentations et de leur inertie.

La relation entre les savoirs savants et les savoirs scolaires sont complexes et sont sources de débats mais elle peut se penser à travers trois modèles : la transposition didactique, la discipline scolaire, les pratiques sociales de références[371].

Ces trois conceptions ne sont pas antinomiques, elles forment des processus et des dynamiques de la géographie scolaire qui se complètent. L'analyse des manuels montre que ces trois conceptions cohabitent même si selon les périodes une conception est toujours dominante et elle met évidence l'éloignement progressif du manuel de la géographie savante pour répondre à la demande politique et sociale.

Dans les années 1950 et 1960 la transposition semble dominée car le manuel ressemble à un manuel universitaire en simplifié. Les manuels respectent les instructions générales de mai 1955 pour qui, « il n'est nullement besoin de solliciter, d'incliner la géographie dans un certain sens, de la déformer ou de l'amputer pour qu'elle devienne discipline d'enseignement du second Degré. Il suffit que la géographie soit enseignée de façon complète, intelligente et honnête »[372]. Elles préconisent une « adaptation de la géographie aux différents âges » car « la première tâche du professeur est donc d'adapter son enseignement à l'âge mental de ses élèves »[373]. De plus, « que le professeur ne s'imagine pas qu'il doive, ou même qu'il puisse, transmuer la géographie en la catalysant par la pédagogie [parce que] l'enseignement et la science géographique présentent une identité de nature. Le professeur s'efforce de décanter au maximum la science pour la rendre assimilable dans l'enseignement »[374]. Le manuel est donc un cours où les auteurs universitaires déploient leurs

[371] AUDIGIER François. « Enseigner l'histoire, la géographie, la citoyenneté : pas de transformation juste, juste une transformation ». HUMMEL Pascale, *Mésavoirs, étude sur la déformation par la transmission*, Paris : Philologicum, 2010, p.177-189.
[372] MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1955). *Instructions générales pour l'enseignement de la géographie*. Institut Pédagogique National, broché n°68, 1964, p.33.
[373] *Ibid*, p.34.
[374] *Ibid.*

connaissances dans des chapitres structurés, où la description prédomine et où les documents restent des illustrations. Toutefois dans les autres décennies, certains manuels continuent à revendiquer la référence à la science dans leurs avant-propos pour renforcer leur légitimité et du même coup renforcer leurs arguments de vente. Cette vision de la géographie scolaire vivifiée par la science est encore actée par les Instructions Officielles de 1995: « il est de tradition que la recherche et l'enseignement progressent de concert, symbiose qu'il convient de préserver si on veut éviter la coupure entre l'une ou l'autre et le risque de sclérose qui en résulterait »[375].

Dans les années 1970 et 1980, le manuel se mue avec les mutations épistémologiques et paradigmatiques comme l'abandon de la géographie nomenclature qui donne une large place à l'étude du milieu physique au profit d'une géographie économique, sociale, systémique et spatiale. À l'occasion des débats suscités par les réflexions sur les contenus de l'enseignement de la commission P. Bourdieu et F. Gros, l'Association Française pour le Développement de la Géographie (AFDG) et le Groupement d'Intérêt Public RECLUS, qui assure la rédaction de la revue *l'Espace Géographique,* publient un ouvrage sur *Enseigner la géographie*[376] qui témoigne au travers de différents articles du débat sur la relation entre la géographie scolaire et la géographie savante et sur la définition même de la géographie. C'est une période de crise pour la géographie, à la recherche de nouveaux ancrages épistémologiques et c'est aussi une période de transition où peu à peu la géographie s'affirme comme discipline scolaire. La complexité des débats transparait dans les mots de Christian Grataloup écrit en 1988 :

> « Que la géographie soit une discipline scolaire en France, c'est un fait. Qu'elle tente d'être une démarche rationnelle, c'est une nécessité. Qu'elle soit une science c'est un sujet de débats. Pour nous, géographes, les relations entre la matière d'enseignement et la pratique scientifique sont beaucoup plus complexes et plus ambiguës que dans beaucoup d'autres domaines »[377] .

La géographie savante reste la référence et inspire les auteurs mais les finalités politiques, intellectuelles et critiques, et celles liées aux compétences sociales sont affirmées par les programmes. Les savoirs savants semblent alors devenir une source de données parmi d'autres, à partir de laquelle se construisent les savoirs scolaires. Les Instructions officielles

[375] MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1995). Programmes Histoire-Géographie classe de 2nde. *Bulletin Officiel spécial* n°12 du 29 juin 1995.
[376] RETAILLÉ Denis (Coo.) *et alii*. *Enseigner la géographie*. Montpellier-Lyon : RECLUS/AFDG, 1990.
[377] GRATALOUP Christian. « La discipline ne fait pas la force principale des sciences ». *L'information Géographique*, n° 52, 1988, p.182.

encouragent ce mouvement et elles contribuent à imposer une autonomisation en affirmant ces finalités et en préconisant des méthodes certaines inspirées de la géographie savante et d'autres issues des sciences de l'éducation. Certes, la référence aux savoirs savants se maintient au lycée mais s'efface au collège : dans le programme de seconde de 1981 rappelle que « le programme aborde les aspects fondamentaux et méthodologiques de la discipline en tenant compte des acquis de la recherche »[378] ou dans ceux de 1987 qu' « au lycée, l'enseignement de la géographie peut aborder les aspects fondamentaux et méthodologiques de la discipline et, plus encore qu'au collège, prendre en compte les acquis de la recherche »[379]. Dans les programmes de collège une seule allusion aux savoirs savants apparait dans le programme de 6ème de 1987 : « on pourra peut être inviter les élèves à réfléchir sur l'évolution qui peut conduire des *tristes tropiques* de Lévi-Strauss aux *terres de bonne espérance* de Pierre Gourou »[380], ce qui peut paraître surréaliste pour tout professeur de collège mais l'auteur ne souhaite-il pas juste rappeler certaines références indispensables aux enseignants !

Avec l'affirmation d'autres finalités et un lien de plus en plus distendu avec les savoirs savants dont les contours se sont floutés, nous assistons à un morcellement des savoirs ou à une construction « de savoirs en miettes »[381] comme a pu l'écrire Jean-Pierre ASTOLFI. Ainsi, depuis le début des années 1970, il incombe aux professeurs d'histoire et géographie d'initier les élèves au monde moderne car « il est naturel et légitime de rattacher les différents éléments du programme d'instruction civique soit à l'enseignement de l'histoire, pour ce qui est de l'organisation politique et administrative de la France, soit à l'enseignement de la géographie pour ce qui est de ' l'effort français ' »[382]. La géographie scolaire se voit attribuer des finalités civiques sans cesse répétées : en 1972 « notre enseignement […] doit s'efforcer de développer chez les élèves le sens des responsabilités personnelles d'hommes et de futurs citoyens. »[383] ; en 1977 « cet enseignement apporte ainsi une contribution irremplaçable à la

[378] MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1981). *Classe de seconde des Lycées, horaires, objectifs, programmes et instructions.* Paris : Vuibert, p.54.
[379] MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1987*). Horaires, objectifs, programmes et instructions classe de 2nde*. Paris : CNDP, p 29.
[380] MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1987*). Horaires, objectifs, programmes et instructions de 6ème*. Paris : CNDP, p.236.
[381] ASTOLFI (J.-P.). *L'école pour apprendre*. Paris, ESF, 1992, p. 49.
[382] MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1972*). Initiation au monde moderne. Circulaire n°72-41 du 1er février 1972.*
[383] MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1972*). Initiation au monde moderne. Circulaire n°72-178 du 24 avril 1972*.

formation de tout citoyen, de tout homme »[384] ; en 1981 et en 1987 « L'enseignement de l'histoire et de la géographie dans les lycées est orienté essentiellement vers la compréhension du monde actuel. Il est de ce fait étroitement lié à l'instruction et à la formation civique »[385]. Les programmes de 6ème et de 5ème de 1987 insistent sur les compétences sociales et sont d'ailleurs très novateurs puisque l'éducation à l'altérité est réactivée dans les programmes de 2008-2009 :

> « L'enseignement de l'histoire et de la géographie […] leur donne, **le sentiment des solidarités** qui les lient à ceux qui les ont précédés et à leurs contemporains. Sans altérer les apports spécifiques de chaque discipline, cet enseignement constitue un ensemble cohérent, qui vise à donner aux élèves, tout autant que des connaissances limitées mais sûres, des moyens de connaissances et des méthodes leur permettant de mieux connaître le monde et de jouer dans la société un rôle responsable. La conscience de la diversité des milieux et des civilisations est particulièrement propice à la **remise en cause des idées reçues**, à l'acquisition du sens de la relativité, au développement de l'esprit critique, à la reconnaissance de l'universel au sein des différentes cultures. La présence dans les classes d'élèves d'origine étrangère peut constituer l'occasion de mieux présenter certains événements historiques ou des faits de civilisations. Cet enseignement permet de comprendre la multiplicité des réponses apportées par l'homme aux défis de la nature et de l'histoire et crée les conditions d'**un dialogue fécond entre les peuples** »[386].

La géographie scolaire se distingue bien de sa référence et cela tient à la caractéristique première de cet enseignement qui veut que son existence soit toujours, sinon d'abord, validée par sa fonction sociale.

Dans ce contexte, les manuels s'adaptent en laissant plus de place aux documents comme les y invitent les Instructions Officielles : « Parmi les auxiliaires, dont dispose le professeur, le manuel occupe une place importante : il est utilisé, essentiellement, pour ses documents, ses croquis, ses cartes »[387] ; « le professeur trouve dans le manuel un auxiliaire

---

[384] MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1977). *Objectifs, programmes et instructions des classes de 6ème et 5ème*, Paris : Vuibert, p.181.
[385] MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1981). *Classe de seconde des Lycées, horaires, objectifs, programmes et instructions.* Paris : Vuibert, p.52.
[386] MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1987*). Horaires, objectifs, programmes et instructions de 6ème*. Paris : CNDP, p.223.
MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1987*). Horaires, objectifs, programmes et instructions de 5ème*. Paris : CNDP, p.217.
[387] MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1977). *Objectifs, programmes et instructions des classes de 6ème et 5ème*, Paris : Vuibert, p.189.

pédagogique efficace. S'il a été bien choisi, celui-ci offre une documentation bien adaptée à l'âge des élèves et aux objectifs recherchés »[388]. Bien que les objectifs intellectuels soient de former à l'esprit critique, au raisonnement, et de mettre en avant l'apprentissage des modes de penser du géographe, la géographie scolaire se décroche des savoirs savants par les méthodes adoptées. Les réflexions didactiques et pédagogiques ont mis l'élève au centre du processus d'enseignement et la méthode inductive s'impose. L'enseignant reste libre de choisir la méthode qui lui semble la plus adaptée à ses élèves mais les méthodes actives sont préconisées dés 1977 : « le professeur choisit la méthode […] cet esprit de liberté s'accorde particulièrement avec l'emploi des méthodes actives […] cette pédagogie suppose donc une utilisation systématique du document »[389] ; et les Instructions Officielles transforment même le professeur en « animateur et coordinateur ». Les documents prennent le pas sur le cours avec les questions et les exercices, l'élève doit construire ses savoirs, le cours magistral n'est plus la référence pédagogique. Les programmes de 1987 encouragent la pédagogie différenciée[390] pour « s'adapter au niveau inégal des élèves », pour « faire progresser chaque élèves en tenant compte de ses acquis, de ses possibilités », « elle consiste essentiellement en une diversification des pratiques pédagogiques. Dans les classes hétérogènes, c'est par la multiplication des situations de travail des élèves, des types d'intervention du maître, par une individualisation aussi poussée que possible des modes d'apprentissage que se met en place un enseignement différencié ». C'est pourquoi, le professeur doit « définir le savoir fondamental », ici un pas est franchi, le savoir n'est plus un simple transfert ou juste une transformation mais bien un construit pour répondre à des objectifs fixés par les instructions et par les besoins de la classe. Daniel Niclot, en analysant la géographie des manuels, montre aussi qu'elle jouit d'une certaine autonomie et préfère parler de « manuelisation »[391] pour qualifier le processus de transformation des savoirs scientifiques par les manuels pour les rendre compréhensibles par les élèves et enseignables par les professeurs. Cette manuelisation s'effectue en adoptant des concepts et des méthodes autres que géographiques, et en utilisant l'actualité et des documents très variés.

Les années 1990 actent ces mutations et accentuent l'autonomisation et la fonction sociale de la géographie scolaire, car l'accélération de la démocratisation du collège et du

[388] MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1987*). Horaires, objectifs, programmes et instructions de 6ème*. Paris : CNDP, p.231.
[389] MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1977). *Objectifs, programmes et instructions des classes de 6ème et 5ème*, Paris : Vuibert, p.188.
[390] MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1987*). Horaires, objectifs, programmes et instructions de 6ème*. Paris : CNDP, p.232.
[391] NICLOT Daniel. *Op. Cit*. p.186.

lycée a entrainé des changements du métier d'enseignant qui de savant est devenu peu à peu un ingénieur, obligé à la fois d'apporter des connaissances livresques mais aussi de mettre en place des stratégies pour les faire comprendre et les faire assimiler à un public de plus en plus hétérogène. Ainsi le programme de 6ème de 1996 commence dans la définition du projet pour le collège par édicter les finalités intellectuelles, civiques, patrimoniales et culturelles, la référence aux savoirs savants a disparu alors que « la carte et l'image [sont] au centre du programme de géographie »[392]. Bien que les démarches restent scientifiques, les approches sont pédagogiques et en particulier les accompagnements des programmes de 5ème prônent une pédagogie du document : « éléments centraux des processus d'apprentissage, en histoire comme en géographie, les documents deviennent les points d'ancrage du sens et des connaissances : ils entrent dans la mémoire des élèves et acquièrent ainsi une nouvelle fonction pédagogique »[393]. La multiplication des documents dans les manuels participe à la fragmentation des savoirs et à une simplification excessive, ce qui aboutit au phénomène décrit plus haut, c'est-à-dire à la création d'espace métonymique : chaque espace a une fonction pédagogique et didactique, ainsi pour étudier la haute montagne va-t-on observer et décrire les Andes, ou encore pour appréhender les puissantes métropoles, les exemples choisis sont des villes du Nord comme New York ou Paris, à l'inverse l'Asie est cataloguée dans le monde de la riziculture et des plus grands foyers de peuplement. L'Afrique dans ce système devient l'espace de tous les malheurs et sert d'exemple à l'étude de la pauvreté (sida, sous-nutrition, analphabétisme), de l'agriculture vivrière et traditionnelle. Ces éléments deviennent ses caractéristiques principales et servent à la définir. Cela revient à mettre en place une idée pour un lieu. Pascal Clerc relève lui aussi ce phénomène et souligne que « cet imagier sélectif semble être une caractéristique récurrente des manuels. Elle débouche sur un confinement du sens qui participe à la construction d'un monde symbolique recouvrant de ses icônes le monde réel »[394]. La culture scolaire est bâtie sur des lieux symboliques qui ne sont que des clichés, des mythes. « Le mythe ne nie pas les choses, sa fonction est au contraire d'en parler ; simplement, il les purifie, les innocente, les fonde en nature et en éternité, il leur donne une clarté qui n'est pas celle de l'explication, mais du constat »[395]. Cet imagier sélectif est donc pourvoyeur de stéréotypes et participe à la construction des représentations.

[392] MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1998). Programmes et accompagnement Histoire-Géographie classe de 6ème. Paris : CNDP, p.18
[393] MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1998). Programmes et accompagnement Histoire-Géographie classe de 5ème. Paris : CNDP, p.90.
[394] CLERC Pascal. *La culture scolaire en géographie*. Rennes : PUR, 2002, p.56.
[395] BARTHES Roland. *Mythologie*. Paris : Le Seuil, 1970. Cité par CLERC Pascal. *Op. cit.*

De plus, ce phénomène est amplifié par le fait que le choix des exemples et des documents soit peu diversifié. Ainsi, comme nous le montrent les graphiques ci-dessous la diversité de l'Afrique noire est peu appréhendée :

Répartitions géographiques des photographies des manuels des années 1950 aux années 2000 :

Figure 23 : Répartition à grande échelle.

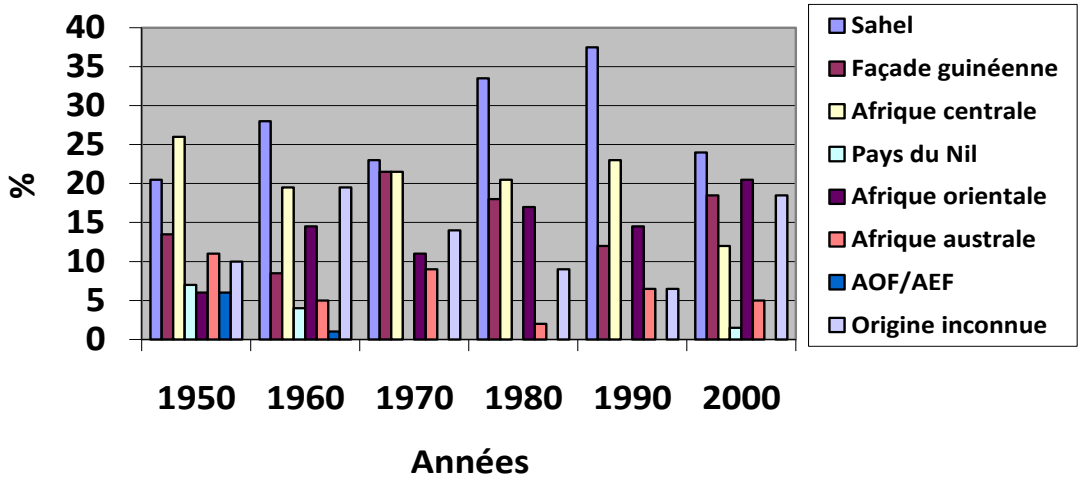


Figure 24 : Répartition à petite échelle.

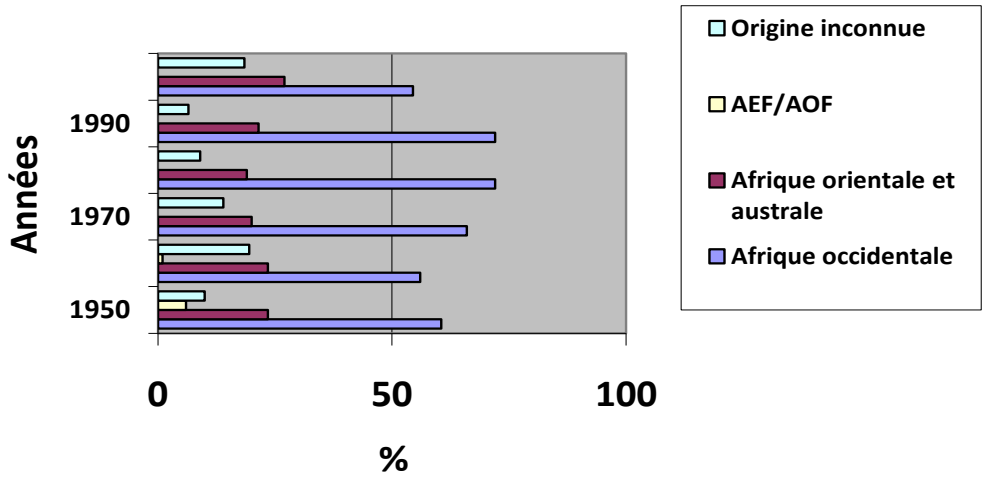
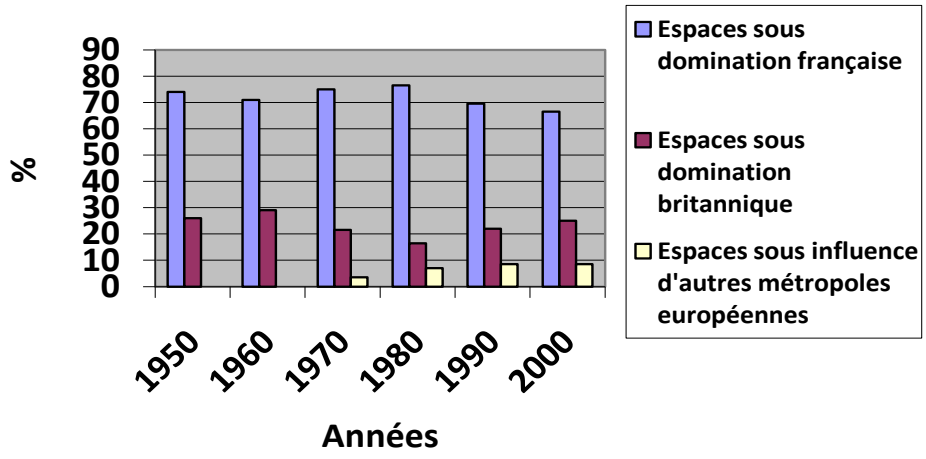


Figure 25 : répartition des photographies par aire coloniale des années 1950 aux années 2000



L'étude des espaces ruraux s'effectue toujours à partir de l'Afrique de l'ouest : les photographies proviennent à grande majorité d'Afrique sahélienne, centrale et de la façade guinéenne, ce qui représente entre 54.5% à 72 % des photographies sur toute la période. Les photographies d'Afrique orientale et australe restent minoritaires, leur part oscille entre 19% et 27%. À une échelle plus grande, l'Afrique sahélienne est dominante (sauf dans les années 1950 où l'Afrique centrale représente 26% contre 20.5% pour l'Afrique sahélienne) et l'Afrique orientale fait une percée seulement à partir des années 1990. De plus, l'Afrique des manuels est surtout celle de l'empire colonial français car 66.5% à 76.5% des photographies proviennent de cet espace. Les États les plus photographiés sont le Sénégal, la Côte d'ivoire et à partir des années 1980 l'Afrique de l'est est plus présente avec le Kenya, l'Éthiopie ou le Rwanda alors que Sénégal s'estompe au bénéfice du Niger, du Gabon, du Burkina et du Mali. Le nombre d'États photographiés est faible, il reste stable et oscille entre 16 et 20 pendant la période étudiée, ce qui vient renforcer une vision étroite et monolithique de l'Afrique noire. Par conséquent, cette focalisation contribue à réduire la réalité et à créer des images mentales stéréotypées.

Les années 2000 marquent la victoire du principe de compétence qui est devenu l'organisateur des curriculums scolaires. Ce changement ne marque pas une rupture mais une continuité dans un processus d'autonomisation de plus en plus accru. À François Audigier de remarquer que : « avec les compétences, la transmission des savoirs ne se joue plus dans une relation de face à face avec des savoirs savants et avec des acteurs enseignants qui, maîtrisant

leurs implicites et les conditions de leur énonciation, seraient des passeurs entre deux mondes, celui de la science et celui des élèves. Elle se joue dans l'étude de situations les plus proches possibles de situations rencontrées dans la vie professionnelle ou sociale, et c'est à l'occasion de ces études que sont introduits les savoirs tenus pour nécessaires »[396]. Si rupture, il y a c'est avec les savoirs savants qu'elle est consommée. L'étude de cas s'est ainsi généralisée au lycée puis au collège pour répondre à cette demande institutionnelle, la géographie scolaire devient alors un outil pratique pour former non pas des citoyens mais des futurs usagers et consommateurs en leur fournissant des savoirs opératoires. Le manuel est le témoin de cette mutation avec la disparition du cours ou est-il réduit à sa plus simple expression alors que les doubles pages se multiplient, composées de documents et de questions. Le manuel est devenu un instrument de travail où l'élève met en pratique et affute ses compétences. Mais, la culture proposée et diffusée par la géographie scolaire est parcellaire et fragmentée, ce qui est propice au maintien des représentations.

Le manuel est alors, une sorte de *melting-pot* où cohabitent aujourd'hui les différents courants de la géographie : une géographie vidalienne qui privilégie la description, la nomination et l'explication des phénomènes observés en priorité par les conditions naturelles. Cette géographie s'appuie sur une bonne connaissance des lieux, « repères fondamentaux », des localisations et d'un vocabulaire spécifique, considérés par les textes officiels comme un préalable (au collège) pour réfléchir après (au lycée) ; une géographie physique plus ou moins modernisée ; une géographie économiste des pays qui fait le portrait des repères physiques et des ressources naturelles, de la démographie et des secteurs d'activités, statistiques à l'appui. Ce qui revient à faire un puzzle du monde, composé d'accumulation et de juxtaposition d'espaces comme dans les manuels de 6ème et de 1ère des années 1960 et 1970 qui sont de véritables listes d'États avec la superficie, la population totale, leurs productions, illustrées de cartes des voies de communication et des villes ; enfin la nouvelle géographie avec l'utilisation des démarches de type hypothético-déductive, de concepts et de notions qui donnent à la géographie un aspect plus abstrait, plus rigoureux (paysage en classe de 6ème), et des outils issus de l'infographie.

Par conséquent, les manuels présentent un certains nombre d'écarts avec les savoirs savants, car depuis les années 1950 jusqu'à nos jours un double processus d'autonomie des savoirs scolaires et de « manuelisation » des savoirs savants se développe. Ces phénomènes

[396] AUDIGIER François. « Enseigner l'histoire, la géographie, la citoyenneté : pas de transformation juste, juste une transformation ». HUMMEL Pascale, *Mésavoirs, étude sur la déformation par la transmission*, Paris : Philologicum, 2010, p.187.

génèrent et maintiennent des représentations. Le manuel est devenu une boîte à outils et non une référence scientifique. L'influence des savoirs savants s'amoindrit et leur rôle dans le kaléidoscope géographique s'affaiblit, laissant les autres prismes s'affairer davantage dans la construction des manuels.

4. Le manuel, un condensé des représentations des enseignants

Les enseignants sont les auteurs et les destinataires des manuels puisqu'ils choisissent l'édition pour leur établissement. Les représentations émanant des manuels sont donc celles des professeurs-concepteurs et des professeurs-clients. Dans ces conditions, les manuels doivent leur plaire et ne pas les déstabiliser. Cela explique que les manuels obéissent à certains canons et soient construits avec certaines images, certains documents et avec certaines démarches que l'enseignant s'attend à trouver à l'intérieur. Les éditeurs s'appuient sur les représentations des professeurs, ce qui facilite la reconduction des représentations des espaces ruraux d'Afrique noire d'année en année.

Les manuels sont donc l'expression des images et des idées reçues des enseignants sur l'Afrique. Anne Le Roux[397] constate que les professeurs sont prisonniers de leurs représentations que les manuels autonourrissent.

Ces représentations sur la géographie peuvent être observées à travers trois enquêtes : la première a été effectuée auprès des candidats au CAPES à partir d'un questionnaire fermé qui contraint à prélever des mots-clés des courants et des démarches-repères de la géographie, des propositions non classées de définitions de la géographie[398]. Il relève que la formation reçue histoire ou géographie, conditionne les représentations : pour les deux groupes la géographie a quelque chose à voir avec l'espace, le paysage est plébiscité chez les deux groupes, davantage chez les géographes, les historiens accordent plus d'importance à l'observation et à la description. Les historiens valorisent les enjeux spatiaux et géopolitiques que les géographes délaissent au profit des représentations de l'espace. La géographie sociale est méconnue des deux groupes. Le même questionnaire a été donné à des professeurs, la géographie est perçue comme la plus scientifique des sciences humaines, à la jonction des sciences sociales et/ou humaines et naturelles, la géographie est prioritairement pour eux la science des relations entre l'homme et le milieu, ce qui se rapproche de la définition de Vidal de la Blache.

[397] LE ROUX Anne. *Didactique de la géographie*. Caen: P.U.C., 2005, p.75-86.
[398] *Ibid.*

La troisième enquête s'est penchée sur les lectures scientifiques en géographie et l'utilisation de celles-ci dans la préparation des cours[399]. Quelques chiffres sont révélateurs du décrochage entre l'enseignant et les savoirs savants : 35 % des enseignants disent lire rarement ou jamais des revues de géographie et les deux revues les plus citées sont *Géo* et *Historiens et géographes*, des revues non géographiques ! 62 % déclarent utiliser les manuels scolaires et 52% la presse pour préparer les cours, ce qui est confirmé par le rapport de l'Inspection générale sur les manuels scolaires : « En majorité, les enseignants [de toutes les disciplines] élaborent leur cours en utilisant plusieurs manuels qui constituent le plus souvent pour eux, l'unique référence scientifique »[400]. Le bilan de ces trois enquêtes est sans appel : les enseignants ont une vision archaïque de la géographie, les outils et les démarches utilisés sont en décalage avec la géographie savante. Il y a une reproduction des modèles enseignés à l'université pour les géographes et même des modèles enseignés dans le secondaire pour les historiens, qui ont une culture géographique sommaire, acquise l'année du concours ! Cette inertie est accentuée par le manque de renouvellement ou de remise à niveau des connaissances car les lectures scientifiques sont insuffisantes et la formation continue est moribonde ou inadaptée! Par conséquent, professeurs historiens ou géographes reproduisent des discours parfois éculés. Un cercle vicieux s'instaure et entraine ensuite l'inertie des pratiques chez les professeurs en exercice, malgré tous les nouveaux programmes qui peuvent surgir. Il y a là un problème fondamental dans la formation des professeurs[401]. Ces carences participent aux maintiens des représentations. Il ne sert pas à grand-chose de modifier les contenus d'enseignement, encore faut-il aider les professeurs et les convaincre de changer de culture professionnelle. Cette crise a été dénoncée par les didacticiens comme Yvan Carlot, maître de conférences à l'IUFM de Lyon, où dans un pamphlet intitulé « Fin de partie ?»[402] daté de 2003, il annonce la mort de la géographie scolaire et met en évidence le manque d'innovation et le décrochage entre la géographie scolaire et la géographie savante qui cumulés aboutissent à la sclérose de l'enseignement de la discipline.

Dix années après ces constats, notre travail préparatoire des entretiens puis les entretiens conversationnels semi-directifs viennent confirmer les similitudes des

[399] DOUZANT ROSENFELD Denise. « L'image de la géographie chez les professeurs et dans la population française ». *Intergéo bulletin : l'image de la géographie et de son enseignement*, n°104, 1991, p.15-130. Enquête citée dans LE ROUX Anne, *Op. cit*. p. 82 et dans CLERC Pascal. *Op. cit.* p.100.
[400] BORNE Dominique. *Rapport sur le manuel scolaire*. Paris : La Documentation Française, juin 1998.
[401] LE ROUX Anne. O*p. cit.* p.84.
[402] CARLOT Yvan. « Fin de partie ?». Disponible sur : http://clioweb.free.fr/debats/findepartie.htm. Consulté en septembre 2011.

représentations des enseignants et des manuels[403]. Le manuel est à la fois un témoin des représentations exotico-coloniales des professeurs et un générateur d'inertie.

Par conséquent, les représentations naissent d'échanges subtils entre les manuels et les enseignants. Un cercle vicieux se dessine : les manuels nourrissent les images mentales des enseignants qui sont elles-mêmes utilisées par les manuels, comme technique commerciale, pour se rendre plus familiers aux yeux des enseignants acheteurs.

5. Le manuel, miroir des médias et visage virtuel de l'Afrique

Les médias sont peut être les acteurs les plus actifs dans la fabrication « d'une image cancérogène »[404] de l'Afrique noire, image qui se transfère aux manuels. Pendant toute notre période les médias que cela soit la presse écrite, la radio ou la télévision ont nourri l'imaginaire occidental de représentations négatives qui ont évolué. Elles tournent tout d'abord « largement autour du thème des corps décharnés, corps décharnés qui sont montrés *ad nauseam* dans les reportages traitant des famines. S'il en est ainsi c'est parce que l'attention portée sur la pauvreté et la maladie est un des éléments essentiels de la "charité business", laquelle repose sur la mobilisation et la culpabilisation renouvelées de larges fractions de la population européenne et nord-américaine »[405]. Les famines au Biafra en 1967, en Éthiopie en 1972 et 1984 puis en Somalie en 1992 sont assez emblématiques de la diffusion de cette image.

« À la fin **des années 1980 et au début des années 1990, les politologues africanistes** mettent l'accent sur le thème de la **corruption**, corruption qui sous les concepts de "néo-patrimonialisme" et de "politique du ventre", est vue comme étant une caractéristique culturelle fondamentale du continent africain. […]

De la corruption au **tribalisme** et au génocide, il n'y a qu'un pas puisque la corruption serait liée voire même engendrée, selon ces mêmes politologues, par le tribalisme. Incapables de se doter de sociétés civiles nettement séparées des appareils d'État, **les Africains seraient condamnés à vivre au sein de structures politiques reposant sur des formes** de prélèvement et de redistribution des richesses **de type clientéliste**. En suivant cette ligne d'argumentation, la rente pétrolière ou minière, en particulier le commerce des diamants source des fameuses "gemmocraties", ou bien encore la rente résultant de la captation de

[403] Cf. Partie 3, chapitre 2 : les professeurs, une enveloppe représentationnelle bipolaire.

[404] MEZZANA Daniele. « Représentations. Une image cancérogène ». Disponible en ligne : http://www.africansocieties.org/n4/fr/Dossier.htm. Consulté en juin 2008.

[405] AMSELLE Jean-Loup. « La fascination répulsive de l'Afrique dans l'imaginaire occidental ». *Les Temps Modernes*, n° 620-621, août-novembre 2002.

l'aide internationale ne circulerait qu'à l'intérieur de réseaux parentaux, tribaux ou ethniques lesquels seraient le véritable moteur des conflits ethniques affectant la région »[406].

C'est à partir de ces logiques que dans les années 1990, la représentation que l'Occident a de l'Afrique devient celle d'un continent de l'horreur absolue, théâtre d'une sauvagerie originaire avec les massacres au Rwanda et en République démocratique du Congo à partir de 1994. L'Afrique devient le continent génocidaire.

Une étude de Nathalie Monnot-Sanson[407] sur les évocations de l'Afrique à la télévision française dans les années 70 et 80 confirme ce traitement de l'information par les médias. Elle montre que la présence de l'Afrique était minime, aussi bien dans les journaux télévisés de grandes chaînes françaises que dans les magazines. Outre les sujets géographiques et animaliers qui rassemblaient plus de la moitié des thèmes sur l'Afrique, l'autre petite moitié évoquait généralement des catastrophes, parmi lesquelles les luttes armées tenaient une place de choix. En revanche, la présentation des réussites était quasiment exceptionnelle. Ces données se sont peu modifiées par la suite. Les guerres, qui constituent toujours une partie essentielle des mentions sur l'Afrique, sont encore qualifiées de « tribales », comme si cette expression suffisait à tout expliquer dans ce continent, alors qu'elle n'a jamais été employée pour des guerres civiles au Moyen-Orient, dans les Balkans ou en Asie centrale. Montrer que les Africains ont, pour se battre, des intérêts autres qu'ethniques, régionalistes, ou « tribaux » sort du cadre des idées reçues et semble peu séduire les journalistes. Images et commentaires se concentrent principalement sur des aspects propres à susciter l'émotion du téléspectateur. Il est d'abord touché par les malheurs réels des réfugiés et des victimes des combats, indigné à juste titre par les atrocités perpétrées pendant le génocide des Tutsi au Rwanda, ou lors des guerres civiles au Congo-Brazzaville et dans l'ex-Zaïre, ou encore par les actes des enfants-soldats en Sierra Leone ou au Libéria. Comme si la barbarie n'avait pas existé ailleurs, dans l'ex-Yougoslavie par exemple !

Par conséquent, l'Afrique semble représenter pour l'Occident l'Apocalypse mais aussi le jardin d'Eden. La Une du magazine *Times* du 7 septembre 1992 est révélatrice de cette image commune aux Occidentaux :

« L'agonie de l'Afrique.

L'Afrique a le génie des extrêmes, pour le début comme pour la fin. Elle semble rappeler simultanément des souvenirs d'Éden et un avant-goût d'apocalypse. Nulle part

[406] *Ibid.*

[407] DEA de l'université Paris I cité par D'AMEIDA-TOPOR Hélène. *L'Afrique*. Collection idées reçues. Paris : éd. Le Cavalier Bleu, 2006, p.76.

le jour n'est plus vif ou la nuit plus noire. Nulle part les forêts ne sont plus luxuriantes. Nul autre continent n'est plus misérable. L'Afrique – du moins, l'Afrique au sud du Sahara – a commencé à ressembler à une immense illustration de la théorie des chaos, bien qu'une sorte d'espoir se dessine sur les bords. La plus grande partie du continent s'est transformée en un champ de bataille pour des fatalités rivales : sida et surpopulation, pauvreté, famine, analphabétisme, corruption, fractures sociales, ressources en épuisement, villes surpeuplées, sécheresse, guerre et réfugiés sans-abri, l'Afrique est devenue le cas social de la planète, le "Tiers-Monde du Tiers-Monde", un vaste continent en chute libre. »[408]

Les autres médias européens ne sont pas de reste par exemple en l'an 2000, « un tiers des actualités diffusées sur l'Afrique par les chaînes britanniques BBC et ITN a porté sur les conflits ethniques, les catastrophes naturelles (inondations, tremblements de terres, sécheresses, désertification, invasion des criquets, etc.), les famines, la pauvreté extrême, le safari, l'exotisme ; le reste des informations étant réservé au sport et à d'autres événements qui ne touchent l'Afrique que de manière très indirecte. Il en est de même des médias italiens. Les journaux télévisés italiens ont consacré, dans la période comprise entre le 10 octobre 1999 et le 31 mars 2000, sur une production globale de 21 500 nouvelles, seulement 128 nouvelles à l'Afrique. Les sujets abordés dans les 128 reportages ont toujours été caractérisés par une approche « catastrophiste » ou, tout au plus, visaient à fournir une image exotique de ce continent »[409].

Les causes de ce mauvais traitement sont multiples. Les raisons sont tout d'abord idéologiques : la commission McBride, mise en place par l'UNESCO pour réfléchir sur les problèmes et enjeux d'un Nouvel ordre mondial de l'information et de la communication (NOMIC), invoque l'idéologie pour dénoncer les distorsions contenues dans l'information diffusée par les médias occidentaux :

« [L]'opinion publique des pays industrialisés n'aura pas véritablement accès à une information complète sur le Tiers-Monde, ses exigences, ses aspirations et ses besoins, tant que les modèles de l'information et de la communication ne s'affranchiront

[408] Cité par MOUMOUNI Charles. « L'image de l'Afrique dans les médias occidentaux : explication par le modèle de l'agenda-setting ». *Les Cahiers du journalisme*, n°12, automne 2003, p.153.
[409] MOUMOUNI Charles. « L'image de l'Afrique dans les médias occidentaux : explication par le modèle de l'agenda-setting ». *Les Cahiers du journalisme*, n°12, automne 2003, p.160.

pas du sensationnalisme et du style de présentation des nouvelles qui les caractérisent actuellement et qu'ils ne se dépouilleront pas de tout préjugé ethnocentrique. »[410]

La pensée néo-coloniale est très présente car les bonnes nouvelles provenant de l'Afrique sont souvent présentées comme le résultat de l'intervention d'un pays, d'une institution ou d'une personnalité d'Occident et non le fruit des efforts des Africains ou de leurs compétences.

D'autres auteurs expliquent le contenu de l'information internationale relative aux pays en développement par la logique commerciale des décideurs des médias, qui sont prêts à formater cette information en fonction des goûts de leurs publics (Stone, 2000 ; Philo et Miller, 2000). Ainsi, la couverture de l'actualité africaine n'échapperait pas à la course aux audiences. Pour Charles Moumouni, la cause principale est l'agenda-setting des médias : étant donné l'espace et le temps limités dont les médias disposent, ils ne peuvent pas consacrer une attention égale à tout ce qui a lieu dans le monde, et sont donc obligés de faire des choix. Ce faisant, ils définissent le calendrier des évènements et la hiérarchie des sujets. Ainsi, la perception du public concernant un événement est fonction de la place que lui accordent les médias. Cette hiérarchisation est le résultat du libre arbitre du média mais aussi de l'influence que peut avoir la source de l'information. Ainsi plus une source est influente ou contribue à l'agenda, plus les nouvelles des médias sont favorables. Par conséquent, Charles Moumouni fait le constat que « si l'Afrique et les Africains font l'objet d'une mauvaise couverture médiatique, cela peut s'expliquer par leur incapacité à influencer l'agenda des médias occidentaux »[411]. Ce processus de disqualification de l'Afrique est renforcé par le monopole des quatre principales agences de presse internationale qui sont toutes occidentales (Reuters, Agence France Presse, United Press International et The Associated Press) et qui fournissent la très grande majorité des nouvelles qui affluent dans les salles de presse du monde entier. Ces agences consacrent qu'entre 20 et 30 % de leur information aux pays en développement qui, pourtant représentent le trois quart de l'humanité. Ainsi, les images diffusées ne sont pas contredites et même sont consolidées, car les médias africains n'ont aucune visibilité internationale et, chose plus grave aux dires de Monica Mofammere[412], ils ont intériorisé les styles et les stéréotypes journalistiques occidentaux, si bien qu'ils n'apportent pas d'autre grille de lecture de l'information et ils participent aussi au maintien des images cancérogènes.

[410] *Ibid.* p.157.
[411] *Ibid*. p159.
[412] MOFAMMERE Monica. « Le négatif fait vendre. Journalisme africain ». Disponible en ligne : www.africansocieties.org/n4/fr/giorn_afr.htm. Consulté en juin 2008. Journaliste du Lesotho, intervenant au "Reporting Africa Workshop", qui s'est tenu à Gaborone en avril 2002.

Pour Daniele Mezzana le mauvais traitement médiatique et le maintien de représentations sont tout d'abord une question de style et de forme, le traitement de l'information est défaillant. Elle donne une liste des dérives et des habitudes journalistiques qui produisent ces images erronées : les processus de sélection/omission des nouvelles ; la décontextualisation ou considération des faits isolés des éléments historiques, sociaux, politiques, culturels et économiques qui pourraient les expliquer ; une présentation pour ainsi dire « événementielle » à la énième puissance du point de vue sensationnel (on privilégie les crises, les coups d'état, les guerres, les famines, les épidémies...) ; la dramatisation ou narration en termes de conflits de dualité entre individus (leaders) ou groupes ; l'hyper simplification ou reconduction des évènements à des schémas clairs, mais banaux et réductifs (Daniele Mezzana précise sur ce point que s'il ne viendrait à personne l'idée « d'attribuer l'holocauste à une prétendue nature violente des Allemands », l'emploi de tels clichés est une pratique courante lorsque l'on parle de l'Afrique) ; la déshumanisation ou élimination des acteurs en faveurs d'entités et processus abstraits et de stéréotypes (on impute ainsi certains conflits à certaines réalités raciales, type « la violence entre noirs ») ; l'emploi de simples oppositions binaires lorsque l'on décrit des situations complexes (par exemple le duo primitif/moderne) ; un certain emploi de la figure sémantique de la synecdoque (indiquer la partie pour le tout). Certains peuples, comme par exemple les pasteurs Massaï sont alors sensés représenter toute l'Afrique ; l'abus d'un lexique spécifique, comme le suremploi de mots comme « tribal », « primitif », « sauvage », « jungle » ou du terme « Africains » alors que le continent compte 54 pays souverains.

Cette couverture médiatique déformée a un impact sur la compréhension et la perception des publics occidentaux et produit « en masse de l'ignorance sociale »[413]. Les représentations simplistes et erronées résistent et se perpétuent. Dans ce contexte, le manuel qui est un média, obéit à ces logiques et véhiculent les mêmes représentations.

Cette contamination s'effectue par deux canaux de propagation. Le premier est la présence de documents issus des médias, qui propagent les représentations. La photographie en est le support privilégié ; à partir des années 1970, elles sont en majorité issues d'agences et elles montrent cette Afrique en agonie : enfants touchés par la faim au Biafra (photo n°240), en Éthiopie (photo n°257), au Soudan (Photo n°272) au Rwanda (photo n°291), réfugiés amaigris de Goma au Congo (photo n°268). Elles dénoncent les carences des États incapables de mettre en place des structures suffisantes pour soigner les populations, en focalisant sur les

[413] MOUMOUNI Charles. *Op. cit*. p.157.

campagnes de vaccination orchestrées par les Occidentaux (photo n°226, 243, 246), ou sur les dispensaires de la brousse aux matériels rudimentaires (photo n°256, 259). Les écoles deviennent les stigmates de cette incapacité étatique car les enfants sont nombreux (photo n°241), assis à même le sol (photo n°250) et le matériel inexistant (photo n°248, 273). La victimisation est mise en avant avec des affiches publicitaires d'ONG comme Médecins sans frontière (photo n°276) qui ont pour objectif de choquer et faire prendre conscience de la souffrance des Africains. Elles montrent la guerre qui semble omniprésente et atemporelle : au Biafra (photo n°253), au Libéria (photo n°266), au Rwanda (photo n°269). Les photographies peuvent être crues et violentes montrant au premier plan un cadavre (photo n°274) ou des femmes et leurs enfants en détresse dans des camps de réfugiés (photo n°270). Les articles de journaux sont aussi nombreux, ils illustrent le cours, et bien qu'ils soient de qualité, ils ne se font que les rapporteur d'une vision de l'Afrique en échec et en crise : C. Vincent dans *Le Monde* du 11 mai 1993 nous dépeint une situation catastrophique du Yatênga au nord du Burkina Faso où les Peuls subissent une sécheresse impitoyable, les poussant à s'enfuir à 150 km vers le sud perdant une partie de leur troupeau et ce qu'il en reste est décimé par la trypanosomiase [2nde, Hachette, 1996, p.130]. Dans un chapitre sur les problèmes de frontières, le manuel de 2nde de 2006 donne un extrait de l'article de Christine Holzbauer tiré de *L'Express* du 25 septembre 2003. Cette journaliste fait un triste constat un an après le naufrage du Joola au large de la Casamance : l'État sénégalais semble incapable de résoudre les problèmes. Cette région est isolée du reste du pays par la Gambie et elle est « en proie à une rébellion indépendantiste depuis une vingtaine d'années [et] n'en finit pas de pleurer ses morts » [2nde, Hachette, 2006, p.35]. L'insécurité, les violences, les tensions géopolitiques et l'inefficacité de l'État expliquent les problèmes de développement et de misère. Par conséquent, par le biais de ces documents, les médias diffusent dans les manuels une image d'un continent maudit.

Le second canal de diffusion est le discours qui est construit avec les mêmes dérives dénoncées par Daniele Mezzana comme les simplifications abusives, la décontextualisation ou encore la dramatisation. L'Afrique est toujours prise en exemple pour les catastrophes ou toujours analysée sous un angle négatif. Ainsi, une étude de cas pose en titre cette question « Quels problèmes alimentaires en Afrique subsaharienne ? » [2nde, 2006, p78] et non pas, Quelles réponses face aux enjeux alimentaires ? La situation des Africains, d'ailleurs sans jamais montrer la pluralité des peuples, est souvent comparée à celle des Français, l'analogie étant certes un moyen pédagogique pour permettre une meilleure compréhension mais elle donne une image souvent négative des Africains. Cette pratique est souvent utilisée dans les

manuels de collège comme celui de 6ème de 1994 où les auteurs demandent aux élèves à partir de documents : « Quelles différences relevez-vous entre la famille africaine et la famille française ? » [6ème, Hachette, 1994, p231]. Les documents incitent à répondre : une famille nombreuse, une alimentation pauvre, un habitat rudimentaire sans modernisme et la pauvreté. De plus, ce discours a une fonction pédagogique car il permet de s'appuyer sur des images mentales existant chez élèves, c'est-à-dire l'image qui provient de l'extérieur de l'école pour décrire et expliquer une situation. Ce procédé facilite la compréhension et la mémorisation, mais il confirme les représentations que les médias diffusent. C'est ainsi que dans les années 1950, les manuels confirment l'image d'une Afrique sauvage et dangereuse au décor composé de lianes démesurées, d'arbres gigantesques, d'enchevêtrements complexes de branches comme celle où évolue *Tarzan* héros de la bande dessinée à grand succès de Burne Hogarth. De nos jours, toute une génération a vu le petit Kirikou[414] se promener dans son village de cases traditionnel et exotique où la population se promenant à moitié nue croit aux sortilèges et aux fétiches. Les photographies des manuels ne confirment-elle pas ce beau paysage presque magique ?

Par conséquent, le manuel est un compromis entre ces cinq prismes déformants pour garantir son lien avec la géographie savante et une conformité minimale avec les programmes officiels, pour constituer un outil pédagogique tout en permettant une rentabilité du processus éditorial. L'équilibre est maintenu entre les différents acteurs par l'évitement de l'innovation et de la nouveauté, le manuel est donc la cristallisation de leurs attentes, de leurs contradictions et de leurs points d'accords. Ces tensions et ces compromis sont à l'origine des représentations des espaces ruraux d'Afrique noire et de leur inertie. De cette action déformante se dégage une culture scolaire géographique reposant sur des représentations.

Dans ce processus de construction de représentations, les éléments constitutifs des manuels qui sont le résultat de ces tensions et de ces consensus entre ces cinq acteurs sont eux aussi des prismes et participent à la déformation et à l'entretien des représentations.

[414] *Kirikou et la sorcière*, film français de Michel Ocelot, 1998.

Chapitre 2 : De 1950 à nos jours, les transformations matérielles du manuel participent à une mise en discours de l'Afrique

Le manuel de géographie en se comportant comme un kaléidoscope construit des représentations déformées des espaces ruraux d'Afrique noire. Cependant, ce processus de déformation est aussi le fait des éléments constitutifs du manuel. Ces derniers du fait même de leur nature et aussi de leur agencement entre eux, forment un discours qui participe au maintien de représentations exotico-coloniales. Ces éléments peuvent être rassemblés en deux groupes de signifiant graphique : le « bloc iconique » et le « bloc textuel »[415]. Le bloc iconique rassemble les images privilégiées de la géographie, les photographies et les cartes, auxquelles nous pouvons adjoindre les schémas, les croquis, les images satellites, les tableaux statistiques, les graphiques, les caricatures, les affiches publicitaires et cet inventaire n'est pas exhaustif. Le bloc textuel comprend quant à lui, le texte du cours, les textes documentaires et les organisateurs structurels. Nous présenterons tour à tour ces deux blocs en montrant comment les éléments constitutifs peuvent déformer du fait de leur nature et quelles déformations de l'Afrique noire et de ses espaces ruraux ils proposent à leurs utilisateurs. Nous aboutirons alors à l'analyse de l'agencement de ces éléments constitutifs qui forme des schémas discursifs différents, révélateurs des évolutions épistémologiques et didactiques, sans pour autant se débarrasser de cette vision exotico-coloniale.

1. Le bloc iconique, une mise en image des représentations et une vision exogène et ethnocentrée de l'Afrique noire

Définir l'image est une opération complexe car cet objet, depuis l'Antiquité, soulève de lourds débats : Platon la conçoit comme une imitation qui détourne de la vérité tels «les ombres […] les reflets qu'on voit dans les eaux »[416] ; alors qu'Aristote lui octroie des valeurs éducatives conduisant à la connaissance, car pour lui « il est impossible de penser sans images »[417]. Ces deux points de vue ne sont pourtant pas antinomiques car l'image est source à la fois de connaissance et de déformation, elle est un langage, un message visuel qui se distingue du monde réel en proposant une représentation explicite et implicite et en même

[415] CORDIER-GAUTHIER Corinne. « Les éléments constitutifs du discours du manuel ». *Revue de didactologie des langues-cultures*, n°125, 2001, p.25-36.
[416] PLATON. *La République*. VI, 510, a1-2, Paris : Les Belles Lettres, 1961.
[417] Phrase plusieurs fois répétée comme par exemple dans : *De l'âme*, III, 7, 431 a 16 ; *De la mémoire et de la réminiscence*, 449 b 31.

temps, elle a une fonction informative ou référentielle, et épistémique. Elle est donc « le résultat d'un long processus, au cours duquel ont été utilisées tour à tour des représentations schématiques et des corrections »[418] et un outil de connaissance, d'intercession car elle sert à voir le monde et à l'interpréter. La déformation provient de l'auteur de l'image et du récepteur. Le premier construit cette image en utilisant sa culture, ses références, en faisant des choix, il s'agit rarement d'une reproduction d'une expérience visuelle mais d'une reconstruction avec tout ce qu'il peut y avoir de subjectif, de conscient et d'inconscient. Quant au récepteur, il filtre le message visuel par le contexte de réception, par les barrières culturelles et par le degré de compréhension de l'image. La dénotation et la connotation de l'image peuvent être personnelles, il n'y a pas une lecture de l'image mais une pluralité d'analyses.

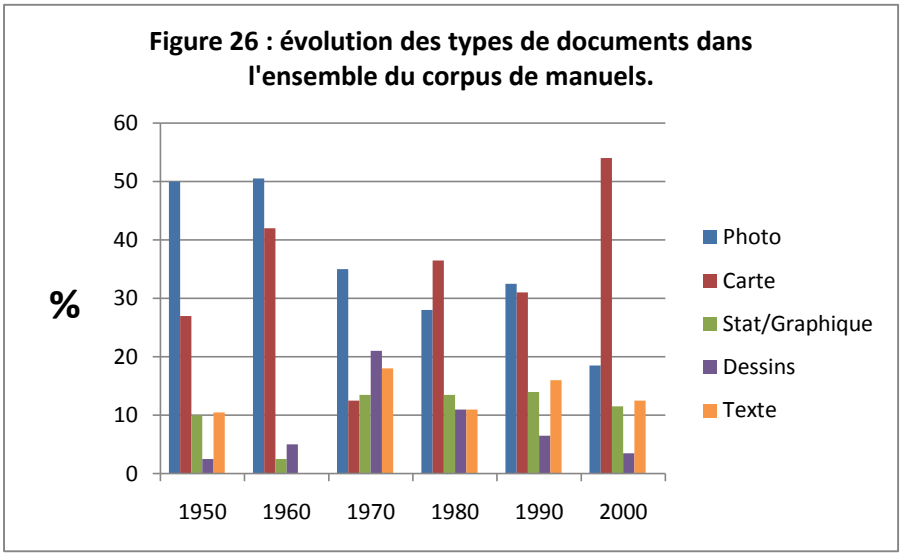
Malgré l'ambigüité de sa nature, l'image est au cœur des manuels car elle a une force pédagogique indéniable liée à la simultanéité apparente de la reconnaissance de son contenu et de son interprétation. De nombreuses études pédagogiques et didactiques[419] ont mis l'accent sur le rôle des documents iconographiques dans l'apprentissage et dans les mécanismes de réflexion, car ils sont de véritables « schèmes opératoires ». Si nous suivons le raisonnement d'Antoine de la Garanderie[420], les documents iconographiques favorisent l'utilisation des images mentales en améliorant les gestes mentaux que sont l'attention, la réflexion et la mémorisation, c'est fort de ce constat qu'ils deviennent des outils privilégiés des professeurs et des manuels et donc le canal principal de diffusion des représentations !

Ces images sont plurielles mais à partir d'un recensement et d'un comptage des types de documents utilisés pour traiter des espaces ruraux d'Afrique noire dans les manuels[421], nous observons quatre groupes d'icônes : la photographie, la carte, les images mathématiques (les graphiques et les tableaux statistiques) et un dernier ensemble plus hétérogène qui forme les dessins composés de caricature, de gravure, de schémas comme le bloc-diagramme ou la coupe-synthèse.

La photographie et la carte tiennent une place prédominante dans les documents et ce couple représente la grande majorité des documents des années 1950 aux années 2000. Leur part diminue du fait de la diversification des documents mais elle reste dominante. La photographie qui était privilégiée jusqu'aux années 1970 se voit devancée par son binôme la

[418] GOMBRICH Ernest. *L'art et l'illusion de la représentation picturale*. Paris : Gallimard, 1971, cité par JOLY Martine. *Introduction à l'analyse de l'image*. Paris : Armand Colin, coll. 128, 2005, p.50.
[419] Travaux de Gérard Hugonie, Jacky Fontanabona, François Audigier ou encore de Jean-François Vezin.
[420] DE LA GARANDERIE Antoine. *Pédagogie des moyens d'apprendre*. Paris : Centurion, 1982.
[421] Annexe 10.

carte qui s'impose en 1980 et en 2000. La part des autres images est irrégulière et oscille entre 2.5 % et 16%, seuls les dessins font une percée en 1970 car les éditions Nathan ont proposé un manuel original centré sur la coupe-synthèse, ce qui fait gonfler les chiffres de cette période.



Si nous comparons les évolutions de la part des documents chez Hachette et Nathan, nous remarquons que globalement les éditeurs ont adopté la même stratégie : ils utilisent dans une même proportion les différents documents et la photographie et la carte restent des incontournables.

Figure 27 : évolution des types de documents dans les manuels Hachette.

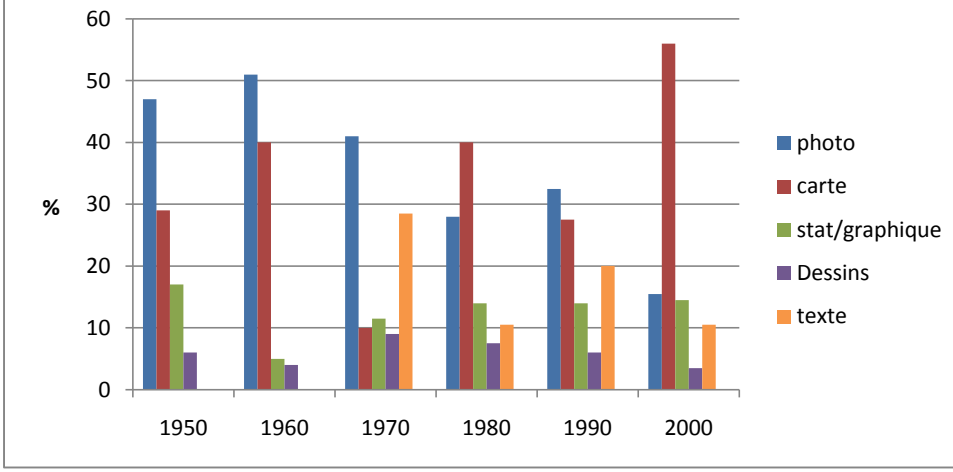
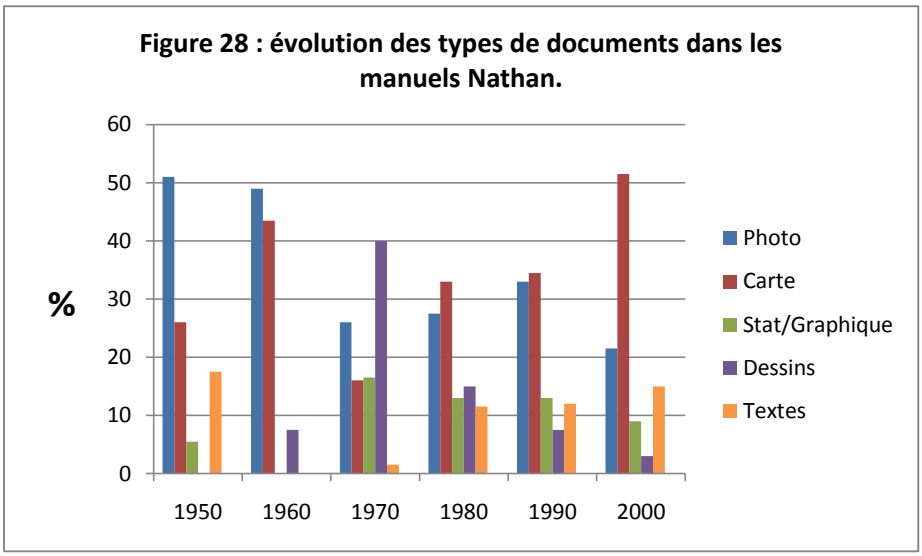


Figure 28 : évolution des types de documents dans les manuels Nathan.



La comparaison des stratégies mises en place par niveau révèle des choix liés aux programmes et au degré apparent d'abstraction de l'image : en 6^{e} la photographie domine avec une baisse de sa part jusqu'aux années 1970 et avec un sursaut dans les années 1990, alors que la carte devient le leader dans les années 2000. Les manuels des années 1970 se différencient car Hachette a fait le choix de travailler autour du texte et de la photographie, alors que Nathan garde une certaine diversité et met l'accent sur les dessins.

Figure 29 : évolution des types de documents dans les manuels de 6e Hachette.

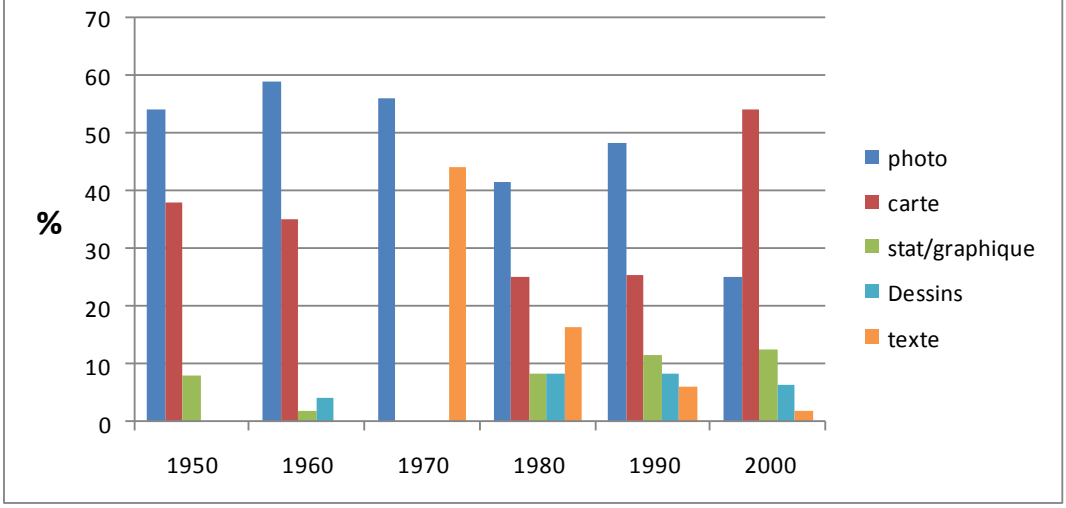
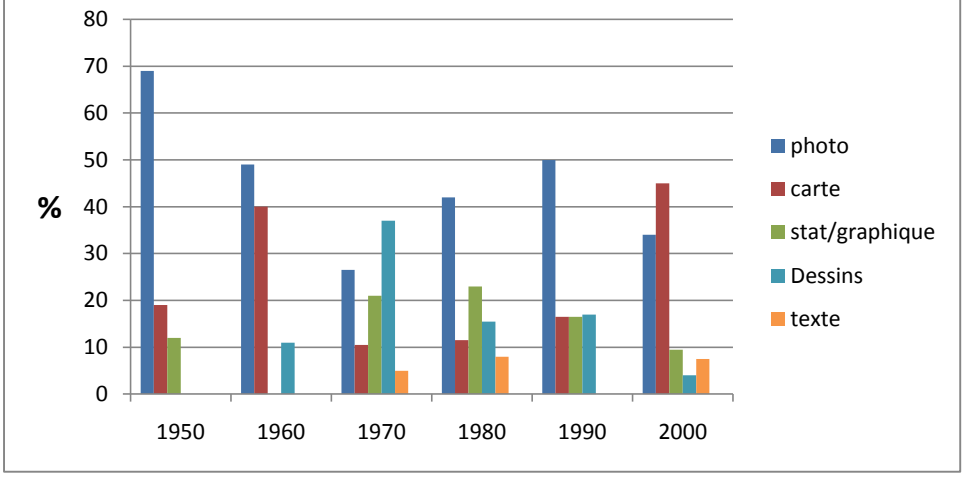


Figure 30 : évolution des types de documents dans les manuels de 6e Nathan.



En 5ème, les cartes sont plus présentes et forment la part la plus importante, dès les années 1980. Les statistiques et les graphiques sont aussi plus présents jusqu'à concurrencer la photographie chez Hachette. Cette fois-ci, la diversité est plus importante chez Hachette mais, de façon globale, carte et photographie restent privilégiées. Les années 1970 marquent encore

une différence de stratégie : les documents chez Hachette s'articulent autour des photographies, des textes et des cartes, Nathan préférant le trinôme : photo-statistique- carte.

Figure 31 : évolution des types de documents dans les manuel de 5e Hachette.

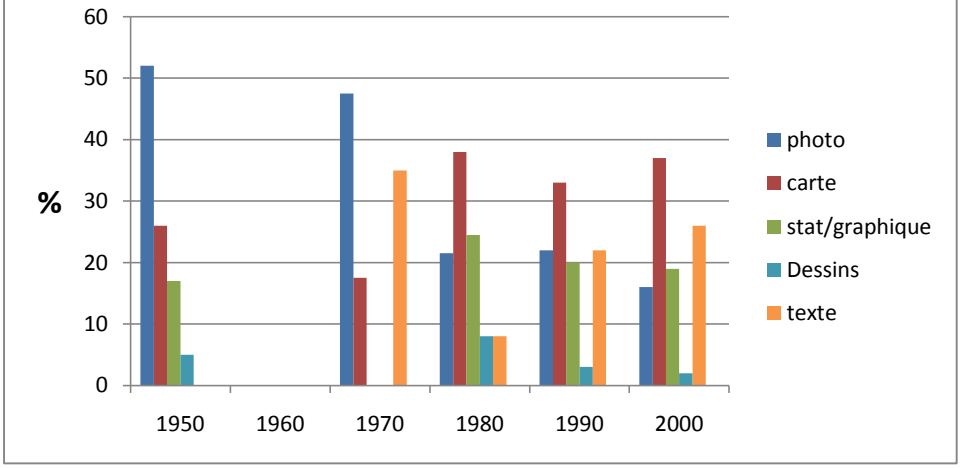
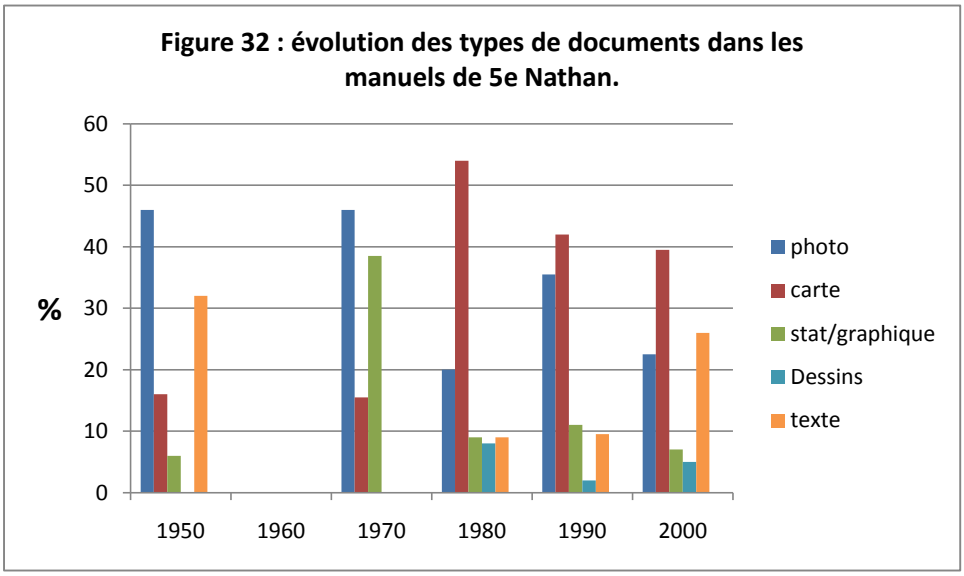


Figure 32 : évolution des types de documents dans les manuels de 5e Nathan.



Enfin, au lycée l'évolution des types d'image employés par les manuels est moins homogène. Si le binôme carte-photo reste dominant dans les années 1950 et 1960, la répartition est plus complexe et plus changeante d'une décennie à une autre et d'un éditeur à un autre. Toutefois, nous pouvons remarquer que la carte s'impose plus tôt et elle est privilégiée dans les années 2000 avec 70% des documents chez Hachette et 71% pour Nathan.

Figure 33 : évolution des types de documents dans les manuels de Lycée Hachette.

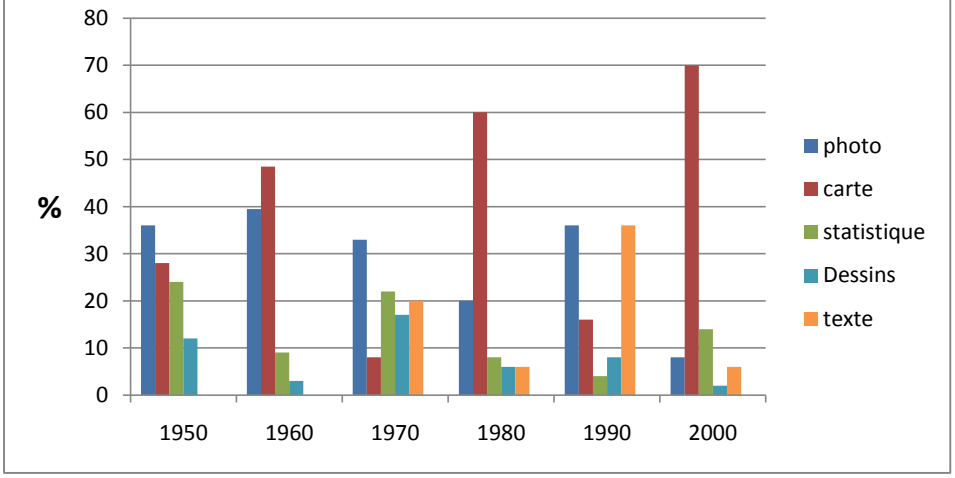
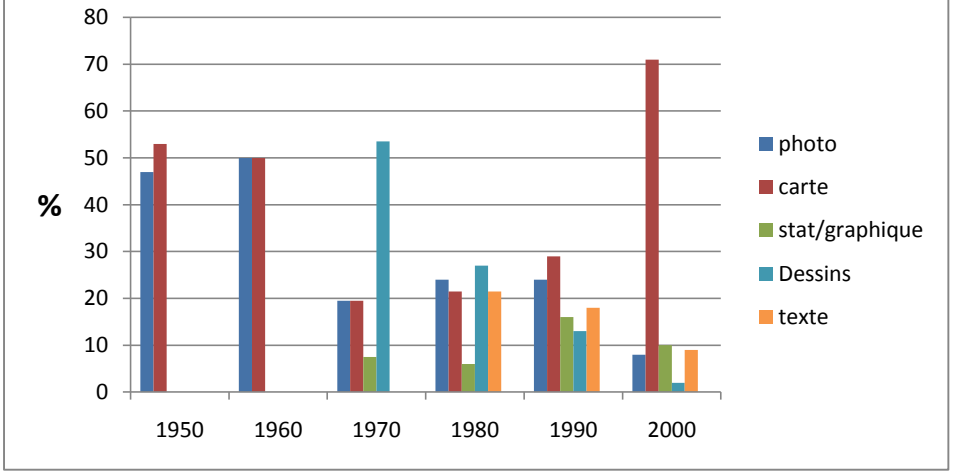


Figure 34 : évolution des types de documents dans les manuels de Lycée Nathan.



Par conséquent, il ressort de ces décryptages que la photographie et la carte sont les images les plus employées pour leurs qualités scientifiques et didactiques. Elles sont épaulées par d'autres images dont le nombre augmente d'année en année et en changeant de niveau. La nature de toutes ces icones est source de déformation et contribue à maintenir un regard ethnocentré, voire stéréotypé sur les espaces ruraux d'Afrique noire.

1.1. La photographie, un outil du géographe et un objet médiatique

Jean Brunhes (1869-1930), fut un des premiers géographes à systématiser l'utilisation de la photographie. C'est avec le projet des *Archives de la planète* initié par Albert Kahn que sa pratique prend la plus grande ampleur. Leur objectif est de fixer l'état du monde en transformation et les aspects de l'activité humaine qui sont en train de disparaître car pour eux la photographie a le pouvoir de capter la réalité. L'image photographique devient alors un outil méthodologique fondamental en géographie, au point qu'on a pu en faire une fin en soi, et définir la discipline comme la science du paysage. La géographie scolaire, quant à elle, avec un temps de décalage va faire de la photographie un outil pédagogique d'excellence. Les manuels scolaires l'introduisent avec une part de plus en grande, devenant un point obligé de tout acte didactique en particulier avec la description du paysage. Elle a aussi la qualité de se substituer à la réalité, à transporter les élèves et le professeur sur le terrain, sur le territoire étudié, elle propose un voyage instantané ou comme le dit Abraham Moles « l'image matérielle [permet] au spectateur de celle-ci de récréer dans sa conscience une prise en charge d'un aspect du monde qui lui est soit proche, soit lointain, mais qui, en tous cas, n'est pas ''ici'' mais ''ailleurs'' »[422].

Cependant, la photographie n'est pas un outil aussi simple qu'il peut en avoir l'air, elle soulève de nombreux problèmes méthodologiques et épistémologiques. Alors que Jean Brunhes concevait la photographie comme un médium neutre qui dévoile le monde sans erreur, ni déformation, et pensait qu'elle était indépendante de celui qui avait l'œil contre le viseur ; la photographie s'avère être tout le contraire, c'est un objet construit, le résultat d'une réflexion et le support d'une démonstration. Ainsi, la photographie est une image déformée par quatre opérations qui se succèdent pour former un processus : sa fabrication, son imagement, son utilisation et sa réception. Nous allons étudier successivement ces quatre rouages de déformation.

En effet, la photographie ne s'effectue pas pour elle-même et sert une démonstration car elle obéit à des objectifs que le photographe s'est fixés. La photographie est d'abord le produit d'un regard parce que le photographe en fonction de ses références et de son projet, a effectué une série de choix : choix focal et de format du boîtier pour délimiter un cadre, choix d'une orientation, choix d'un emplacement pour la prise de vue, choix de l'instant du déclenchement et de la durée d'exposition. Toutes ces décisions rendent chaque cliché

[422] MOLES Abraham. *L'Image, communication fonctionnelle*. Paris : Casterman, 1981, p.6.

unique ; elles en font un « particulier absolu »[423], un fragment d'espace et un instant isolé par un photographe. Ce monde que nous nous représentons à travers la photographie est d'abord le monde de ceux qui produisent ces images. Les auteurs des photographies des manuels sont multiples, leur statut se modifie et avec eux la nature de la photographie et le discours qu'elle propage. Les manuels des années 1950 et 1960 s'appuient pour un tiers sur les géo-photographes et pour un autre tiers sur de grands photographes, tout deux hommes de terrain et fins connaisseurs de l'Afrique. Ainsi, dans la lignée de Jean Brunhes, les professeurs Guy Lasserre[424], Louis Papy[425] ou Robert Mangin[426] pour Hachette, intègrent à leur cours des photographies prises lors de leurs voyages d'étude sur le terrain, tandis que les éditions Nathan s'appuient sur les travaux du géographe et géologue d'Edgar Aubert de la Rüe[427]et de l'ethnologue Jean-Paul Lebeuf[428]. Leurs visées sont exclusivement scientifiques, puisque les clichés portent sur les formes du relief, sur la végétation, ou les formes d'habitats. Quant aux photographies des professionnels, bien que l'esthétique soit mise en avant, elles n'en restent pas moins d'une grande valeur scientifique car ces photographes sont de grands voyageurs et des africanistes avertis tels Vittorio Sella[429] photographe et alpiniste italien dont Hachette a utilisé des photographies prises lors de son ascension du mont Ruwenzori en Ouganda de 1906 ou encore Robert Carmet[430], journaliste, photographe et cinéaste du service de l'information de l'Afrique Équatoriale Française. Le dernier tiers du corpus a pour origine l'administration coloniale (l'Agence économique de l'AEF, l'Agence économique du Togo-Cameroun…etc) qui empile la documentation pour mieux connaître et faire connaître ces territoires. Toutes ces photographies ont pour objectif de montrer des paysages, de mettre en avant ces particularités, leur subjectivité peut paraître faible, pourtant elles sont souvent anciennes, datant de l'entre deux guerres voire du début du XX^{ème} siècle. Les manuels donnent à voir une Afrique du passé où tout semble immuable, figé comme si pour les auteurs rien n'avait changé. Les éditeurs sacrifient le scientifique pour des logiques économiques car ils utilisent de vieilles photographies de leurs archives ce qui permet de ne pas payer de droits.

[423] BARTHES Roland. *La chambre claire, note sur la photographie*. Paris : Seuil, 1980, p.15.
[424] Guy LASSERRE (1920-2001), professeur à l'Université de Bordeaux : photo n°231, 232, 309, 310, 426.
[425] Louis PAPY (1903-1990), professeur à l'Université de Bordeaux, fondateur des *Cahiers de l'Outre-mer* : photo n° 75, 248.
[426] Robert MANGIN, agrégé de l'Université : photo n°17, 18, 19, 416, 293.
[427] Edgar AUBERT DE LA RÜE, (1901-1991), spécialiste de la Somalie, et auteur de *La Somalie française* en 1939 dont sont tirées les photos n° 54, 55, 77, 82, 88, 93, 94.
[428] Jean-Paul LEBEUF (1907-1994), ethnologue et archéologue, spécialiste du Cameroun et du Tchad : photo n°234, 235.
[429] Photographie n°14.
[430] Photographies n°53, 92.

À partir des années 1970 et pendant les années 1980, nous voyons disparaître les géo-photographes et apparaître les agences. Les photographes indépendants restent présents comme Paul Almasy[431] dont certains clichés de son ouvrage *Sur les traces de Stanley* figurent dans les manuels des deux éditeurs ; mais leur part diminue elle est encore de 28% pour Hachette et de 26% pour Nathan en 1970, elle tombe respectivement à 12.5% et à 9% en 1980 pour disparaître complètement dans les années 1990 et 2000. Les agences ont pratiquement le monopole, leur part oscillant entre 70% et 96 % durant la même période. Les grands photographes travaillent pour les agences dont la plus prolifique pour les deux éditeurs est Hoa-Qui, qui propose des clichés de Michel Huet, son fondateur, puis de Michel Renaudeau qui deviendra le directeur de cette agence après son rachat, ou du très médiatique Yan Arthus-Bertrand. Hoa Qui propose 48% des clichés des manuels Hachette en 1970 et 75% pour ceux de Nathan. Elle reste prédominante pour Hachette car elle est rachetée par ce groupe alors que Nathan diversifie ses sources à partir des années 1980 en s'appuyant en particulier sur les ressources de l'agence AAA Photo. Les photographes d'agence travaillent selon d'autres modalités que leurs prédécesseurs car ils répondent à une demande. Selon le principe d'empathie, ils reproduisent une image du monde conforme aux représentations collectives et contribuent ainsi à les entretenir. De plus, leur travaux intègrent une dimension esthétique et une recherche du spectaculaire, ce qui permet d'accrocher davantage l'élève et de diffuser avec plus de force de vieux clichés ici dépoussiérés et réactualisés. L'arrivée dans les années 1990 et 2000 d'agences qui misent sur le sensationnel comme Sigma, Gamma ou Cosmos ne fait qu'accentuer un regard simpliste sur l'Afrique, basé sur un certain misérabilisme diffusé par les autres médias. Le sentiment d'empathie est très présent dans ces photographies car leurs auteurs cherchent à montrer la beauté fragile de l'Afrique et sont animés par un sentiment écologique ou humanitaire comme le reflètent les images de l'agence Altitude de Yan Arthus Bertrand[432] spécialisée dans la prise de vue aérienne ou celle d' Imagéo[433], agence de communication spécialisée sur les thématiques de développement et d'environnement offrant ses services aux ONG, aux associations humanitaires, aux structures publiques et aux laboratoires scientifiques.

Toutefois, les photographies produites par des spécialistes ou par des institutions subsistent et refont leur apparition au milieu du flot des agences comme celles d'Haroun

[431] Photographe d'origine hongroise : photographie n° 113, 117, 248.
[432] Photographies n° 390, 461, 468, 469, 281, 407, 471, 472, 473, 475.
[433] Photographie n°463.

Tazzief[434] en 1970. Les auteurs des manuels des années 1980 intègrent des photographies provenant du CNRS[435], de l'UNESCO[436] ; les géo-photographes ressurgissent dans les années 1990 avec des clichés de Jean-Robert Pitte[437] chez Hachette ou d'Alain Beauvilain[438] chez Nathan ; les auteurs renouent avec une tradition, en proposant leurs propres photographies comme Michel Bernier[439] dans le manuel Nathan de 5ème de 2001. Par conséquent, la photographie est plus le reflet des représentations de l'auteur et un message inspiré du contexte médiatique qu'un substitut du réel.

La deuxième opération du processus de déformation est l'imagement. Ce concept désigne le processus par lequel l'auteur d'un manuel assemble « dans un ordre linéaire […] une série d'images pour en faire une imagerie communicable qu'il soumet à l'imagination du lecteur, en tant que simulacre de la réalité »[440]. C'est donc une succession d'images qui produit un sens par association chez celui qui les regarde, au-delà de ce que montre chacune des images. « En présence d'images librement associées, l'imagination tend à établir un ordre de lecture séquentiel qui, partant d'une image et se portant vers l'autre, construit une suite de narration […]. Une telle lecture est toujours possible quand plusieurs images sont associées sur une même page »[441]. Cette lecture par association d'images s'effectue aussi sur l'ensemble des photographies d'un manuel qui par leur répétition participent à la construction du réel chez les élèves. Les enseignants effectuent également ce processus d'imagement et se laissent mécaniquement prendre par ce jeu de répétition et de dupe car ils consultent massivement pour leur formation, leur information et la préparation de leurs cours les photographies des manuels qui sont d'ailleurs au cœur de leurs pratiques pédagogiques[442]. La répétition de photographie sur les mêmes thèmes déforme la réalité par effet de grossissement et par effet d'omission. Ainsi pendant des années 1950 aux années 2000, les photographies traitant des espaces ruraux d'Afrique noire s'organisent autour de quatre objets géographiques : la nature,

[434] Photographie n° 114 du corpus sur Cd.
[435] Photographie n°162.
[436] Photographie n°353, 354, 355.
[437] Photographie n° 192 du corpus sur Cd.
[438] Photographies n° 264, n°387, n°389, n°391, n°460 du corpus sur Cd.
[439] Photographie n° 290 du corpus sur Cd.
[440] MENDIBIL Didier. *Textes et images de l'iconographie de la France (de 1840 à 1990). Essai d'iconographie géographique*. Thèse : géographie : Université de Paris I- Panthéon Sorbonne : 1997, p.45.
[441] MENDIBIL Didier. *Op. Cit*., p.98.
[442] Une enquête menée dans l'Académie de Clermont-Ferrand et dont les résultats sont parus dans LAUBY Jean-Pierre. « Images fixes et enseignement de la géographie. Cartes et images dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie ». *Colloque IREHG*, n°4, mai 1997, CRDP de Clermont-Ferrand, p.192-222, montre toute l'importance de l'utilisation des photographies des manuels en classe, puisque 71% des enseignants de lycée déclarent les utiliser très fréquemment et 29% fréquemment. Bien que ces chiffres soient anciens, nos entretiens conversationnels semi-directifs avec les enseignants confirment l'importance apportée à la photographie et nos enquêtes auprès des élèves relèvent une utilisation récurrente en classe.

les sociétés, les villages et l'agriculture[443]. Les représentations exotico-coloniales sont alors confirmées et se figent dans les esprits : l'Afrique reste un paradis sur Terre ou un enfer où les hommes vivent dans des cases, au rythme de rites tribaux ancestraux et ils pratiquent une agriculture archaïque !

Une fois fabriquées et agencées ces photographies sont utilisées et dans cette troisième phase d'autres déformations interviennent. Bien que les manuels et la géographie scolaire continuent de percevoir la photographie comme l'objet géographique par excellence, puisqu'elle est censée représenter fidèlement la surface de la planète et qu'elle parait au premier abord plus « concrète », plus immédiate, plus facile à appréhender par les jeunes élèves que le discours du professeur, un texte, un croquis ou un schéma, son utilisation soulève de nombreuses interrogations. Daniel Niclot recense cinq utilisations principales[444] : la photographie explicative qui permet grâce à la description et l'analyse de faire découvrir certains aspects du réel ou de faire comprendre certaines notions complexes, comme la photographie aérienne à vue oblique n°467 (Planche 1)[445] qui permet de décrire l'organisation d'un village en pays Moba au nord du Togo, les auteurs ont préparé l'analyse en indiquant par des numéros les différents éléments à décrire ; la photographie illustrative, moyen de clarifier un élément du cours par exemple la photo n°29 (Planche 1)[446] illustrant le cours sur la savane montrant des girafes au milieux de hautes herbes ; la photographie-choc ou attentionnelle frappant l'imagination des élèves, chargée émotionnellement dans le but de les sensibiliser à un problème géographique comme la photo n°257 (Planche 1)[447] montrant un groupe d'enfants souffrant de la famine mangeant leur ration de riz assis à même le sol ; la photographie prétexte qui sert de déclencheur à un exposé définissant une notion ou énonçant des connaissances factuelles. La photo s'accompagne alors d'un commentaire qui tire parti de l'image dans sa globalité pour développer une idée générale : la photo n° 228 (Planche 1)[448] montre le visage d'un Africain qui est prétexte à gloser sur le peuplement de l'Afrique : « Un Noir de la savane. Le monde noir couvre l'Afrique des savanes et des forêts. À lui seul, il forme les 2/3 de la population du continent africain. Longtemps divisé en tribus rivales, il s'éveille à la vie moderne, mais les genres de vie anciens subsistent souvent et les Noirs restent fidèles à leurs systèmes de culture, leur organisation en groupes familiaux et à leurs villages» ; enfin la photographie pour porter un jugement de valeur, elle permet de

[443] Annexe 11.
[444] NICLOT Daniel. *Op. cit*., p.23-29.
[445] 6ème, Hachette, 2004, p.278.
[446] 6ème, Nathan, 1956, p.178
[447] 6ème, Nathan, 1986, p.100.
[448] 6ème, Hachette, 1961, p.170.

transformer le jugement subjectif en vérité absolue en servant de preuve irréfutable : la photo n°400 (Planche 1)[449] d'un paysan avec ce commentaire « Certains espaces agricoles sont peu propices à la modernisation. Ici, utilisation de bœufs et d'une araire en Afrique », ici l'auteur fait preuve d'un grand déterminisme car cette photographie ne donne aucune indication sur le potentiel de cet espace agricole comme si l'araire était la cause de l'archaïsme.

Toutes ces utilisations ont toutes un objectif et offre une lecture orientée par des choix pédagogiques, c'est pourquoi Gérard Hugonie lors de ces enquêtes sur l'utilisation didactique des photographies a bien mis en avant les travers possibles d'un mauvais usage[450]. Pour toutes ces utilisations, il montre que l'étude de ces photographies n'est pas une fin en soi, aucune photographie n'a de sens géographique en elle-même, ne « parle » par elle-même, n'exprime seule une réalité quelconque. La photographie ne montre pas tout, souvent elle ne montre pas les composantes essentielles d'un espace, qui sont invisibles à l'œil nu. Décrire simplement une photographie, un paysage n'apporte pas grand chose, pas plus que la dénomination des faits par des termes de vocabulaire approprié ou leur classification en typologies plus ou moins élaborées. Ce qui est intéressant, c'est ce que cette image, ce paysage révèlent de l'organisation de l'espace par les hommes, de l'action des sociétés sur l'espace terrestre, des modalités et conditions de cette action. L'utilisation de la photographie ou du paysage ne peut être une fin en soi, c'est un moyen pour approcher les sociétés dans leur espace, un moyen limité comme tous les autres moyens, et qui suppose nécessairement d'autres documents, d'autres activités, et un guidage plus ou moins étroit par l'enseignant, pour en tirer pleinement parti. La dérive la plus importante de ces utilisations est de confier à un type d'espace une fonction pédagogique et didactique, comme nous l'avons indiqué auparavant[451]. Les manuels des éditions Hachette et Nathan sont coutumiers du fait, mais les derniers manuels de seconde parus en 2010 des autres éditeurs sont aussi révélateurs de cette dérive car le chapitre du cours sur « Nourrir les hommes » commence par l'exposition de deux photographies marquant une forte dichotomie, face à une agriculture mécanisée et productiviste, l'Afrique est le symbole de l'archaïsme agricole et de la faim : les éditions Hatier[452] opposent un grenier à mil fait de terre et de paille au Niger seul rempart aux prédateurs, à la récoltes du soja par vingt-cinq moissonneuses batteuses en formation au Brésil (Planche 1); les édition Belin[453] montrent une

[449] 2nde, Hachette, 2006, p.73.
[450] HUGONIE Gérard. *Du bon usage de la photographie de paysage en géographie : comment faire parler l'image*. Disponible en ligne : http://innovalo.scola.ac-paris.fr/Innovatio/innovatio4/imagegeo.htm . Consulté le 11 décembre 2011.
[451] Cf.p.145.
[452] CIATTONI Annette (ss la dir.). *Géographie 2nde*. Paris : Hatier, 2010, p.50-51.
[453] KNAFOU Rémy (ss la dir.). *Géographie 2nde*. Paris : Belin, 2010, p. 56-57.

longue file d'attente lors d'une distribution alimentaire au Darfour en 2004 par le World Food Programme qui détonne avec les producteurs de lait déversant près d'un million de litres de lait en septembre 2009 à Sainte-Tréphine dans l'ouest de la France (Planche 1).

Enfin, ce processus de déformation se termine par une quatrième opération : la réception. Le sens de la photographie se construit avant, pendant et après la photo. L'interprétation de la photographie dépend du contexte, de la culture et des préoccupations du récepteur donc l'image est polysémique. Il n'y a pas déformation mais plutôt pluralité de sens car la traduction du message de la photographie est une démarche individuelle où l'observateur attribue un sens explicite et implicite à la photographie. Alors, la dénotation et la connotation sont affaires de perception, d'analyse, d'intuition et d'affect. Les manuels viennent troubler ce processus en ajoutant un titre ou des commentaires, guidant l'observateur vers un sens voulu, offrant leur vérité. Ces mots « sont les noyaux sur lesquels se cristallise le sens […], ils agissent comme des réducteurs de la polysémie amorphe de l'image et ils mettent en forme littéralement, les mots in-forment l'image »[454].

La photographie est donc ambigüe car si elle est un objet scientifique, un outil pour le géographe pour appréhender les territoires, elle devient un objet médiatique dans les manuels. Sa nature complexe n'est pas mise en valeur dans les manuels pour développer l'esprit critique des élèves, au contraire elle contribue à maintenir un regard éculé sur les espaces ruraux d'Afrique noire en nourrissant les représentations exotico-coloniales.

[454] MENDIBIL Didier. *Op. cit.* . p.63.

Planche 1 : Les cinq fonctions de la photographie dans le manuel de géographie (1)

Photo 29 : 6ème, Nathan, 1956, p176. Troupeau de girafes dans la savane africaine.

Photo 257 : 6ème, Nathan, 1986, p100. Groupe d'enfants en Ethiopie. Photo prise en 1984. Ces jeunes enfants qui souffrent de la famine en Éthiopie sont alimentés grâce à l'aide internationale. Ils mangent ici une ration de riz dont le financement a été assuré par l'UNICEF, Médecins sans frontières ...ou d'autres organismes internationaux. Burnett/Cosmos.

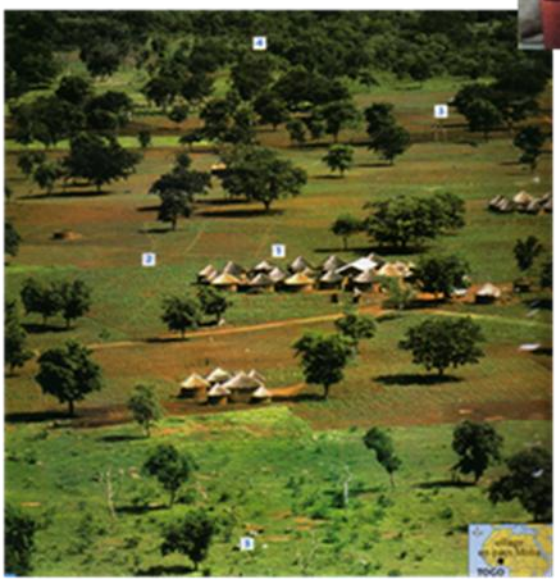


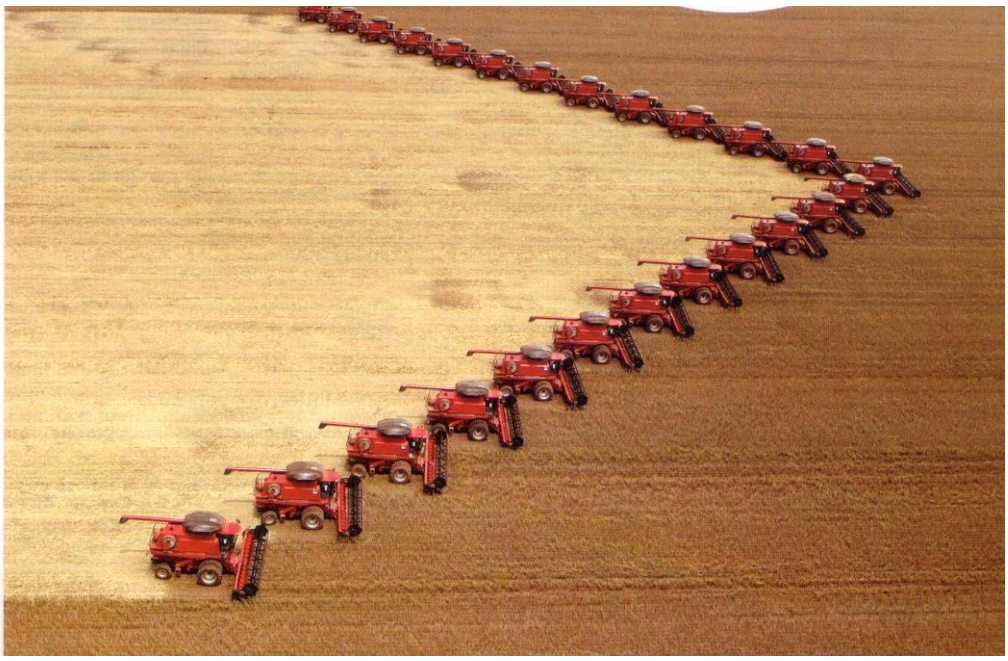
Photo 467 : 6ème, Hachette, 2004, page 278. Un village traditionnel dans la savane en pays Moba (nord du Togo). Les maisons du village se dispersent dans un paysage de « savane-parc » assez verdoyant. On aperçoit au centre du village une construction en dur et une automobile. 1 = village, 2 = champs permanents, 3 = champs temporaires, 4 = savane-forêt.

Photo 228: 6ème, Hachette, 1961, page 170. « Un Noir de la savane.

Photo 400 : 2nde, Hachette, 2006, page 73. Certains espaces agricoles sont peu propices à la modernisation. Ici, utilisation de boeufs et d'une araire en Afrique.

Planche 1 : la photographie créatrice d'espace métonymique (2)

Un grenier à mil en Afrique sahélienne (Niger). 2nde, Hatier, 2010, p.50.



La grande culture mécanisée au Brésil (Mato Grosso). 2nde, Hatier, 2010, p.50.

Géographie 2nde, Belin, 2010, p.57 :

1- Une partie du Monde se débat avec les famines à répétition : distribution alimentaire en 2004 au Darfour par Le World Food Programme.

2- L'autre partie du monde affronte ses dérives productivistes : des producteurs de lait déversent près d'un million de litres de lait, septembre 2009 à Saint-Tréphine dans l'Ouest de la France.

1.2. La carte, la réification du continent noir

La carte est une vision du monde, une représentation de l'espace, une mise en scène graphique des multiples enjeux qui traversent les relations que les hommes entretiennent avec les territoires. Contrairement à la photographie, les cartes ne donnent pas à voir à leurs utilisateurs des portions du monde, elles le réduisent à quelques indicateurs considérés comme importants, figurés par des symboles géométriques et des plages de couleurs. Les cartes sont donc des abstractions qui nécessitent, de la part des élèves, la connaissance d'un certain nombre de conventions et la mise en œuvre d'opérations mentales complexes, pour les lire, les comprendre et les interpréter. Pour faciliter leur lecture, les auteurs adaptent ces outils de communication pour les rendre agréables et plus compréhensibles. La carte est une pensée visuelle qui veut transmettre une information, c'est pourquoi elle est souvent simplifiée et les phénomènes sur lesquels les auteurs souhaitent insister sont grossis par l'utilisation de codes couleurs percutants ou de figurés explicites, mais cette opération contribue à déformer ou à travestir la réalité du terrain. Cependant, la carte n'est pas une simple source de savoir, elle est aussi un système de pensée, un moyen de former les élèves au raisonnement géographique. D'ailleurs, à partir des années 1980, l'éducation à la carte, ou plus précisément, à la pratique du langage cartographique, est l'une des finalités spécifiques de la géographie scolaire sur lesquelles insistent systématiquement les Instructions officielles : les enseignants doivent familiariser les élèves à cette « pratique du langage cartographique »[455] car « plus que jamais, les représentations graphiques et cartographiques doivent être comprises comme des moyens d'expression et comme des instruments privilégiés d'une méthode d'investigation pour les interrelations qu'étudie la géographie »[456]. Nous remarquons, ainsi, l'augmentation de leur nombre à partir de cette période dans les manuels et pour le traitement de l'Afrique. Daniel Niclot explique aussi cette recrudescence par le contexte épistémologique caractérisé par une fragmentation de la géographie, la carte est alors « un dénominateur commun de tous les géographes, chacun y trouve son compte et son usage ne peut faire que l'unanimité »[457]. La carte est donc définie par les Instructions Officielles et par les géographes comme un langage dont l'apprentissage permet d'appréhender l'abstraction et la complexité mais à ce titre,

[455] MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1987*). Horaires, objectifs, programmes et instructions classe de 2nde*. Paris : CNDP.
[456] MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1995). Programmes Histoire-Géographie classe de 2nde. *Bulletin Officiel spécial* n°12 du 29 juin 1995.
[457] NICLOT Daniel. *Op.cit.*. p.59.

comme nous le rappelle Mark Monmonier, elle peut mentir[458], il faut donc tenir compte de la subjectivité des signes, du contexte d'élaboration et des idéologies qu'elle peut sous-tendre. Pourtant, si les manuels proposent des pages méthodologiques pour apprendre à décrypter, à lire et à construire une carte, elle est toujours considérée seulement comme une source d'information que les élèves doivent être capables de reproduire, l'aspect semiologique disparait. Le manuel Hachette de 2nde de 1987 dans ces pages « Documents et travaux », propose une simple lecture d'un planisphère sur la faim où par exemple les élèves doivent « relever les régions du monde où le déficit calorique moyen est le plus élevé »[459]. Les élèves de 6ème en 1994 sont interpellés dans une double page « Sur le chemin du savoir… »[460] de la sorte : « Êtes-vous capable de lire une carte ? ». Il s'agit, en réalité, de reproduire une carte de l'Afrique et une légende incomplète, à l'aide d'un papier calque et d'y localiser certains éléments (lignes, végétation) et de compléter les trous. La construction de schéma ou de croquis est devenue un exercice récurrent en collège, comme en lycée, dans les éditions des années 1990 et 2000 et il a pour objectif de faire assimiler des repères et des connaissances aux élèves : dans le manuel de 5ème Nathan, une double page « Exercices »[461] montre comment construire un schéma du continent africain, qu'il appelle faussement croquis, et à localiser les tropiques, l'équateur, les densités, les villes et les climats à partir d'autres schémas. Il ne s'agit pas de minimiser ces exercices car ces outils ont une forte valeur didactique, entre autre, ils permettent une mémorisation plus facile des phénomènes géographiques[462], mais de relever la mise en place de stéréotypes à des fins pédagogiques sans ouvrir de voie vers leur décryptage. De même, le pragmatisme prime souvent sur l'apprentissage réflexif, c'est-à-dire que les manuels souhaitent faire acquérir des automatismes, des techniques qui permettront aux élèves d'effectuer l'épreuve de cartographie du baccalauréat. Les manuels de 2nde des années 2000 sont assez parlants en réservant systématiquement des pages en fin de séquence sur la méthode intitulées « Méthode Bac » chez Hachette ou « vers le Bac » chez Nathan. Il s'agit de donner des techniques. Ainsi, Hachette propose une « Méthode bac » sur le croquis : « construire un croquis à l'échelle

[458] MONMONIER Mark. *Comment faire mentir les cartes : du mauvais usage de la géographie*. Paris : Flammarion, 1993.
[459] MARTIN (J.), PERNET (L.). *Géographie du Temps présent 2nde*. Paris : Hachette, 1987, p.218.
[460] LAMBIN (J-M.), MARTIN (J.), DESPLANQUES (P.). *Histoire Géographie 6ème*. Paris : Ed. Hachette, 1994, p.232-233.
[461] SCHEIBLING (J.), MARSEILLE (J.), CHENE (O.). *Histoire-Géographie 5e*. Paris : Nathan, 1997, p.214-215.
[462] Nous avons mené en 1998 dans le cadre de la rédaction du mémoire professionnel d'IUFM, une recherche en classe de 5ème qui a pu montrer que le schéma facilitait la compréhension et la mémorisation des connaissances géographiques.

continentale »[463]. Au travers des consignes, les élèves apprennent à fabriquer un croquis par étapes : chercher des figurés adéquats, construire un plan, la légende et réaliser le croquis. Le défi alimentaire et le développement en Afrique, qui est le sujet central, n'est qu'un prétexte, ces problématiques ne sont étudiées que dans leurs aspects techniques, laissant peu de place pour une réflexion sur la pertinence de ces concepts en Afrique, sur le choix de l'échelle ou encore sur le contexte.

Par conséquent, la lecture des cartes reste superficielle et manque d'ambition, car elle ne permet pas d'initier les élèves aux subtilités du langage cartographique et de les aider à dépister les mensonges que la carte peut dissimuler, car ces apprentissages n'aboutissent pas à une prise de conscience de leur contenu culturel.

En effet, les cartes sont aussi et surtout, les témoins de l'imaginaire des sociétés. Christian Grataloup en fait une belle démonstration dans son ouvrage *L'invention des continents*[464], où il rappelle que les cartes sont des objets culturels, et que les continents qui y figurent sont des « objets canoniques »[465] et un « bagage communément partagé »[466]. Notre conception du monde est un héritage, devenue « subliminale [qui influence] notre regard sur l'humanité aujourd'hui mondialisée »[467]. Si les cartes cherchent à faire comprendre le monde, à donner des repères spatiaux, elles diffusent une culture et un regard sur l'Autre. Les manuels scolaires contribuent à maintenir cet univers mental au travers des cartes et en particulier les cartes sur l'Afrique qui témoignent d'un imaginaire européen construit depuis l'Antiquité et qui s'est enrichi au fil du temps jusqu'à nos jours.

Cet imaginaire a été appréhendé par l'exposition proposée par la Bibliothèque Nationale de France, à l'été 2011, où dans l'allée Julien Cain, ont été présentés douze grands fac-similés de cartes continentales de l'Afrique, de la Renaissance au XX^{ème} siècle. Ces cartes montrent comment l'Afrique fut inventée par les Européens, comment les contours de ce continent s'affinent au fur et à mesure des voyages et des explorations jusqu'à devenir un découpage conventionnel irréfutable. Si au XVI^{ème} siècle les limites de ce continent sont tracées comme l'illustre le planisphère de Cantino (Planche 2, carte n°1) de 1502 qui est la plus ancienne carte qui représente les découvertes portugaises ou la carte d'Abraham Ortelius (Planche 2, carte n°2) datée de 1574, l'intérieur ne sera connu qu'à la fin du XIX^{ème} siècle lors de la

[463] JOYEUX (A.) (Sous la direction de). *Géographie 2nde*. Paris : Ed. Hachette, 2006, p.88-89.
[464] GRATALOUP Christian. *L'invention des continents*. Paris: Larousse, 2009.
[465] *Ibid*. p.19.
[466] *Ibid*. p.20.
[467] *Ibid*. p.41.

colonisation ; c'est pourquoi, la carte d'Aaron Arrowsmith[468] de 1811 (Planche 2, carte n°3) ignore encore l'intérieur, laissant de grands espaces vides. Dès lors, l'Afrique devient un continent, un bloc massif distinguable des autres terres immergées, une île isolée. La géographie scolaire, dés la fin du XIX^{ème} siècle, diffuse alors cette représentation et tous les manuels de notre corpus continuent de la proposer. Elle justifie parfois ce choix par le fait que cet ensemble correspondrait à une plaque tectonique, alors que l'Afrique est un ensemble plus complexe et plus fragmenté. Une carte du manuel Hachette de 5ème de 1987 (Planche 2, carte n°4) légitime ce découpage en juxtaposant la carte des reliefs et une carte, plus réduite, des limites des plaques tectoniques, cette dernière devient la preuve irréfutable que l'Afrique est un bloc séparé du reste du monde car l'Afrique est encerclée par des lignes rouges représentant les zones de fractures. Cette massivité est souvent reliée à l'idée d'enclavement du fait de la disposition du relief, transformant les littoraux en barrière naturelle et cela devient une des causes du retard économique. Cette Afrique château-fort née dans un esprit déterministe est encore présente dans le manuel de 2nde Nathan de 2005 : une étude comparée de la Suisse et du Burundi (Planche 4, carte n° 7) cherche ainsi à comprendre les facteurs qui peuvent expliquer les écarts de développement. Après avoir montré leurs nombreuses similitudes (enclavement, superficie, population totale), la multiplicité des explications des différences de développement est soulignée, mais la montagne reste une des causes importante de la pauvreté du Burundi car « un relief montagneux, l'absence d'accès à la mer sont considérés partout comme des contraintes importantes pour l'occupation et la mise en valeur d'un territoire »[469].

Cette spécificité insulaire qui distingue l'Afrique des autres continents est renforcée par les thèmes de ces cartes qui suivent une logique vidalienne en traitant successivement du cadre physique (relief, climat, végétation), de la population et de l'économie. L'Afrique est le continent qui se distingue par ses excès : le plus chaud, le plus sec, le plus humide, du désert à la forêt dense, des vides et des pleins. Dans les années 1950, la grande échelle est aussi utilisée pour indiquer le potentiel de certains territoires et leur mise en valeur, il s'agit ici de justifier la colonisation, telle la carte n° 8 de la planche 4, qui énumère les types de productions agricoles et des ressources minières de l'A.E.F.. De ces cartes descriptives ressort un certain exotisme, elles offrent une vision d'un ailleurs différent des territoires européens, du fait de ses éléments physiques mais aussi des images qui lui sont accolées dans la tradition des cartes de la période moderne. Ainsi, 275 ans séparent la carte de Guillaume Blauen

[468] ARROWSMITH Aaron. *Carte d'Afrique*, 1811.
[469] MATHIEU (J-L.) (ss dir.). *Géographie 2nde*. Paris : Nathan, 2005, p.31.

(Planche 3, carte n° 5) et celle du manuel Hachette de 5ème de 1959 qui est une réédition de 1938 (Planche 3, carte n° 6), pourtant des dessins très ressemblants gravitent sur les côtés, peignant des peuples sauvages, non civilisés : la carte de 1663 expose des noirs dénudés, armés, entourés d'animaux sauvages ou imaginaires ; celle du XXème siècle montre une Africaine utilisant un pilon autour de laquelle nous apercevons des cases.

Plus surprenant, les manuels destinés aux écoles africaines sont composés de cartes qui reprennent cet imaginaire de l'île, qui a été intégré par les Africains car comme le signale Christian Grataloup si l'Afrique subsaharienne est « née d'une vue de l'extérieur, [elle] est aujourd'hui une réalité sociale, culturelle, et parfois politique, bien vivante »[470]. « La forme même, représentée comme une île sans contact, est devenue un marqueur identitaire »[471]. Cette volonté de marquer sa différence est visible dans les cartes de manuel primaire (Planche 4, carte n° 9) de 1967 toujours utilisé, où sont indiqués à la fois la végétation et les types d'habitats ; ici, les auteurs jouent sur des stéréotypes européens qui voudraient que la majorité des Africains vivent dans des cases.

L'imaginaire européen repose aussi sur une vision péjorative de l'Afrique. Cet aspect a été construit et nourri par des croyances et des récits comme les mésaventures de Canaan[472], fils de Cham. Ce dernier s'étant moqué de son père Noé enivré, vit ses descendants punis de bannissement et condamnés à devenir les serviteurs des serviteurs de ses frères. La tradition a fait de l'Afrique, la terre qui a accueilli ces maudits. Par transposition, ce continent est devenu une terre maudite et ses habitants peuvent être considérés comme des esclaves potentiels. D'ailleurs, ce passage de la Bible a pu être utilisé pour justifier la traite négrière par les Arabes et par les Européens. C'est un exemple du regard négatif porté sur cet espace et ces populations. Cette thématique de la malédiction reste prégnante dans les cartes. Avec le développement des cartes thématiques et de l'utilisation de l'échelle mondiale à partir des années 1970, l'Afrique est l'exemple de tous les malheurs qui frappent les humains : la misère (Planche 5, carte n° 11), la guerre, la faim (Planche 5, carte n° 12), la maladie (Planche 5, carte n° 10). L'Afrique est toujours teintée de la couleur la plus chaude pour désigner les malheurs (zone la plus touchée au monde par le paludisme et la trypanosomiase, où la proportion de sous-alimentés dépassant 30% de la population) et des couleurs les plus froides pour indiquer le niveau de développement (faible IDH, faible espérance de vie, faible taux de scolarisation, faible confort). Cette vision misérabiliste s'accentue dans les années 2000 :

[470] GRATALOUP Christian. *Op. Cit*.. p.199.
[471] GRATALOUP Christian. *Op. Cit*.. p.185.
[472] GRATALOUP Christian. *Op. Cit*.. p.52-55.

Nathan et Hachette nous proposent un ensemble de cartes qui font de l'Afrique un continent exclus de la mondialisation. Chez Nathan, la carte de Gilles Fumey et d'Olivier Etcheverria sur la mondialisation du goût (Planche 6, carte n° 13) montre une Afrique pauvre, classée dans les espaces exclus de la mondialisation du goût, aucun flux n'a pour origine ce continent, elle semble inerte. Pourtant le cacao, le café, la banane, entre autres, sont des produits que le monde entier consomme. La notion de métissage alimentaire évoquée par ces deux géographes, semble étrangère aux Africains, c'est là encore oublier la transition alimentaire effectuée, la mise en place d'une identité africaine autour de certains plats comme l'*attiéké* ou le *gari* qui sont devenus de véritables plats nationaux en Côte d'Ivoire, au Bénin et au Nigéria, signe à la fois d'une résistance active à la mondialisation et d'un métissage, car les urbains consomment aussi des mets plus occidentaux. L'Afrique est donc ouverte à cette mondialisation du goût et un acteur dynamique. Sur la page qui lui fait face, une anamorphose sur la sous-alimentation dans le monde vient renforcer l'idée de cette exclusion, car le continent africain se retrouve mis en valeur formant une tache rouge au centre qui la désigne comme un des espaces le plus touché par la sous-nutrition. Hachette n'est pas en reste dans ce regain de misérabilisme, car dans une double page méthodologique intitulée « lire et utiliser des informations cartographiques », ce manuel nous propose quatre cartes (Planche 6, carte n° 14) qui forment un résumé de l'imaginaire européen sur l'Afrique : pauvreté, exotisme, crise, réfugiés ! Ainsi, se succèdent : une anamorphose sur le RNB qui atrophie l'Afrique devenue le continent le plus pauvre du monde ; une carte de la végétation qui la transforme en île exotique, suggérant des paysages polymorphes et superbes ; une carte sur les grands ensembles régionaux insistant sur les notions de crise, de pauvreté et implicitement de périphérie car l'ouverture sur l'extérieur est marqué par cinq flèches frêles ; enfin une carte des flux de réfugiés originaires des pays d'Afrique, cette fois-ci l'Afrique est connectée au reste du monde mais cela fait d'elle un espace répulsif.

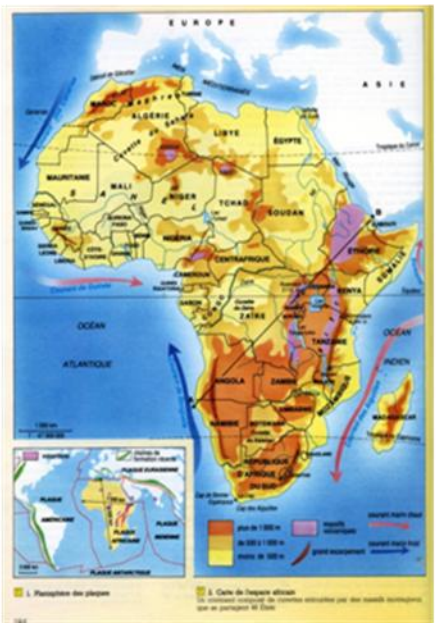
Par conséquent, les cartes des manuels scolaires s'inscrivent dans un imaginaire ancien dont elles continuent à diffuser les aspects insulaires, exotiques et misérabilistes. Elles sont donc un canal de diffusion des représentations exotico-coloniales.

Planche 2 : L'Afrique, un continent, une île.

Carte n°1 : Planisphère de Cantino centré sur l'Afrique, 1502, Bibliothèque Estense , Modène.

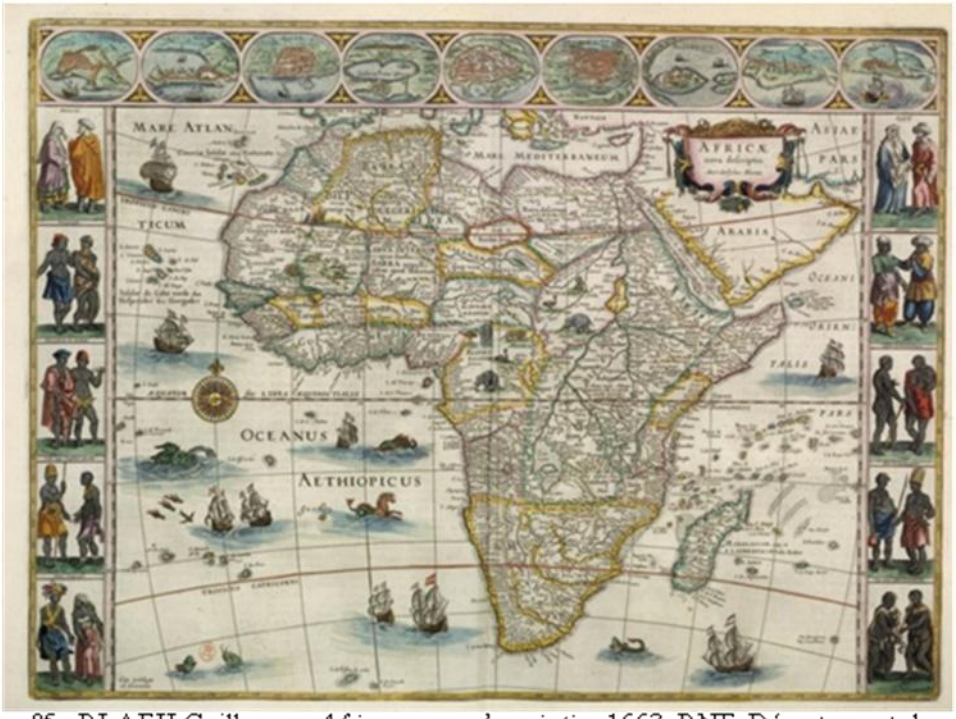
Carte n°2 : ORTELIUS Abraham. *Carte de l'Afrique*. 1574, BNF, Département des Cartes et plans.

Carte n°3 : Aaron Arrowsmith. *Carte d'Afrique*, 1811.

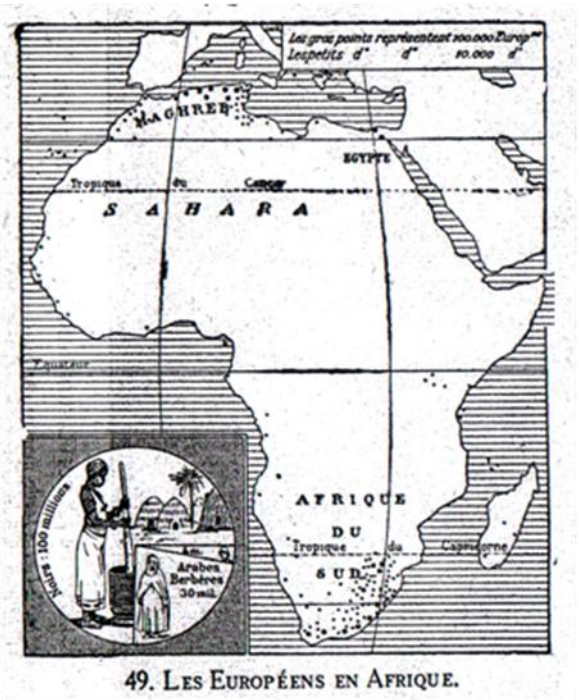


Carte n°4 : MARTIN (J.), DEPLANQUES (P.). *Histoire-Géographie 5e*. Paris : Hachette, 1987, p.184.

Planche 3 : L'association carte-images, marqueur d'exotisme.



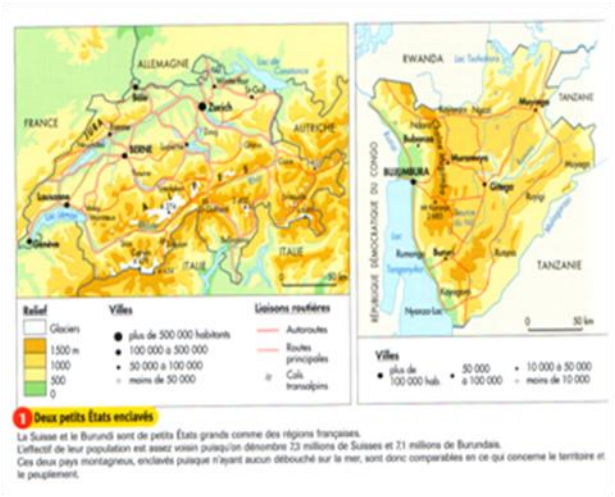
Carte n°5 : BLAEU Guillaume. *Africae nova descriptio.* 1663, BNF, Département des Cartes et plans.



49. Les Européens en Afrique.

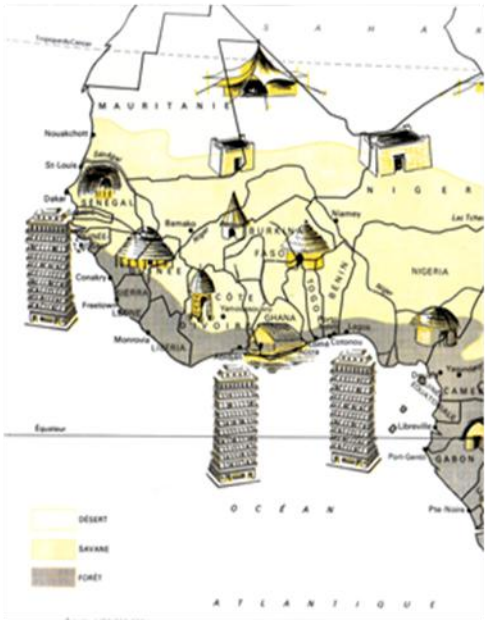
Carte n°6 : DEMANGEON Albert, PERPILLOU Albert. *Géographie 5ème*. Paris : Hachette, 1938, 1959, p96.

Planche 4 : enclavement, potentialités et exotisme.



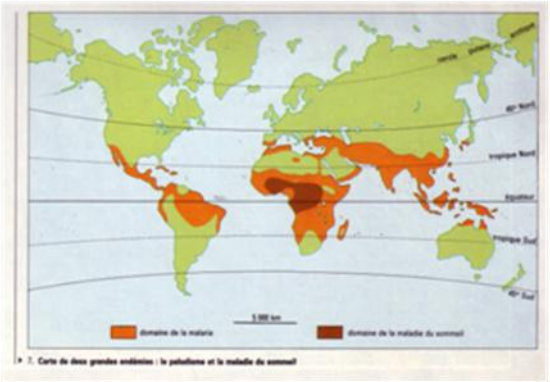
Carte n° 7 : MATHIEU (J-L.) (ss dir.). *Géographie 2nde*. Paris : Nathan, 2005, p.30.

Carte n°8 : MOREAU (J-P), PASQUIER (Y.), OZOUF (M.). *Nouveau cours de géographie 1ere*. Paris : Nathan, 1956, p.466.



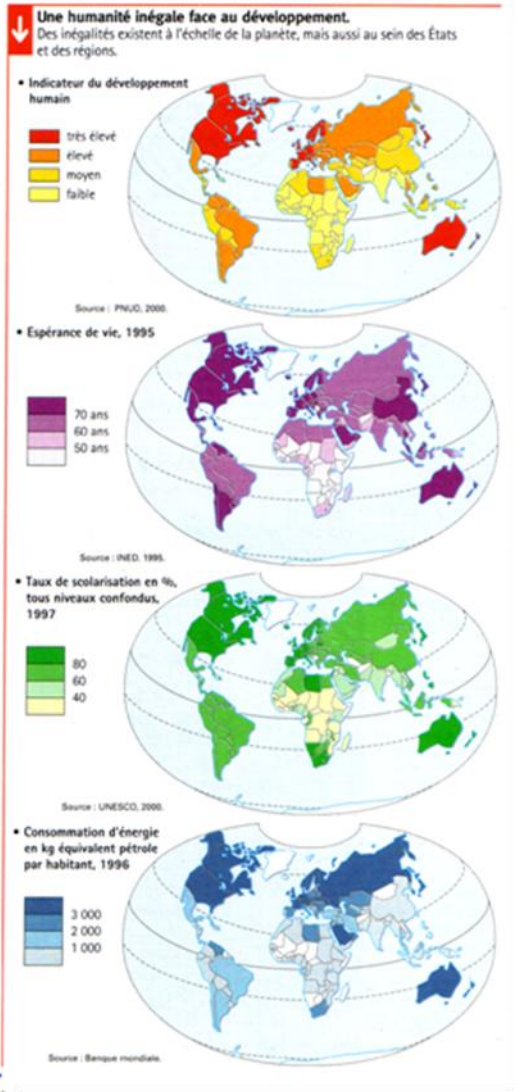
Carte n°9 : Institut Pédagogique Africain et Malgache. *Géographie, Cours Moyen*. Paris : EDICEF, 1967, p.78.

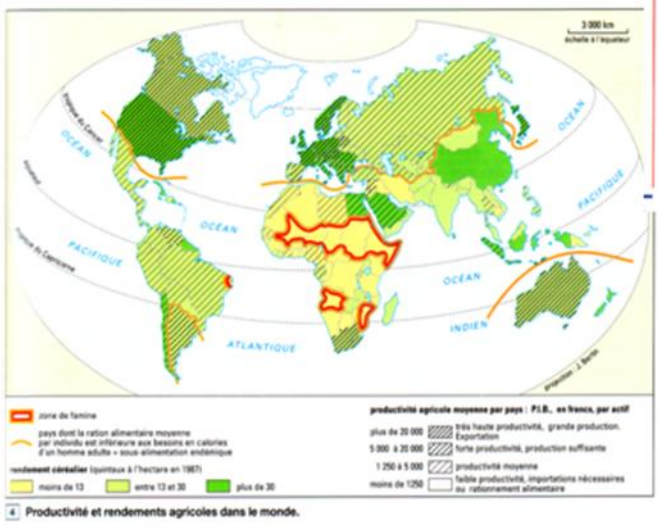
Planche 5 : L'Afrique, le continent maudit.



Carte n° 10 : MARTIN (J.), PERNET (L.). *Géographie du Temps présent 2nde*. Paris : Hachette, 1987, p.27.

Carte n°11 : JOYEUX (A.) (Sous la direction de). *Géographie 2nde*. Paris : Ed. Hachette, 2001, p.22.



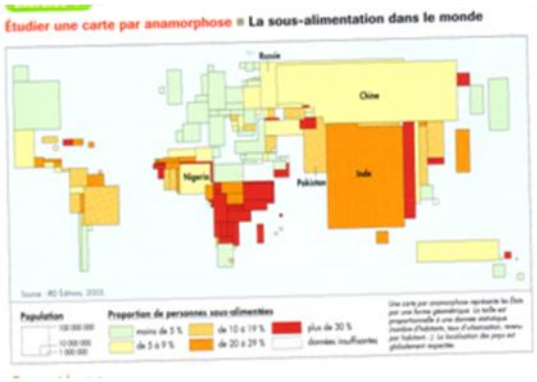


4 Productivité et rendements agricoles dans le monde.

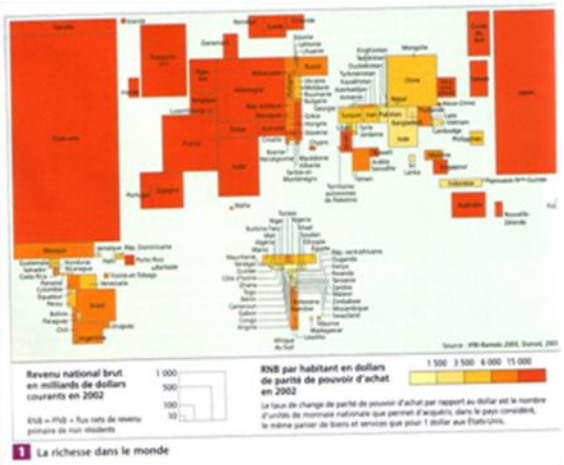
Carte n° 12 : BOUVET Christian, MARTIN Jacques. *Géographie 2nde*. Paris : Hachette, 1993, p.39.

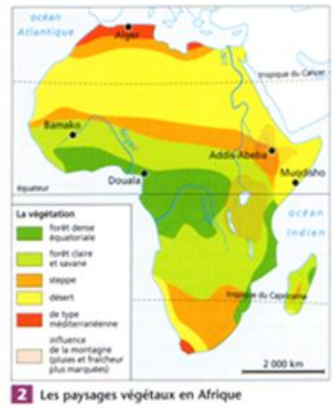
Planche 6 : L'Afrique, un continent à part et exclus.

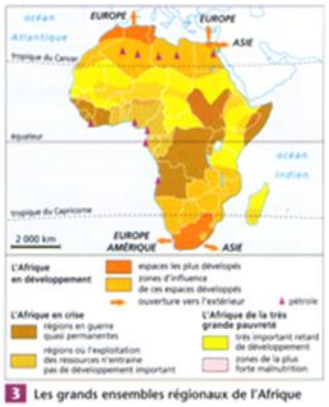
Carte 13 : MATHIEU (J-L.) (ss dir.). *Géographie 2nde*. Paris : Nathan, 2005, pp.86-87.



Carte n° 14 : JOYEUX (A.) (Sous la direction de). *Géographie 2nde*. Paris : Ed. Hachette, 2006, pp.44-45.







1.2. Les autres images, des ancrages scientifiques et didactiques

Autour du couple photographie-carte gravite un ensemble hétéroclite d'images que nous avons rassemblées en trois groupes : les images mathématiques (graphique et tableau statistique numérique), les dessins (schémas, caricatures, gravures) et les images satellites qui sont très rares pour l'étude de l'Afrique. Leur part dans l'ensemble des documents des manuels de notre corpus reste minoritaire : les images mathématiques restent constantes oscillant entre un minimum de 10% dans les années 1950 à un maximum de 14% dans les années 1990, quant aux dessins leur part est très variable allant de 2.5% dans les années 1950 à 21% dans les années 1970. Nous pouvons remarquer des différences selon les éditeurs qui correspondent à une volonté de marquer une rupture avec la politique éditoriale antécédente et de se différencier de ses concurrents tels le manuel Hachette de 5ème de 1987 qui fait la part belle aux graphiques qui devancent la photographie, ou encore le manuel Nathan de 2nde de 1978 qui mise sur la coupe-synthèse. Si nous observons cette répartition par niveau, il ne semble pas y avoir de stratégie particulière, si les images les plus abstraites ou les graphiques les plus complexes se trouvent dans les manuels de lycée, ces images varient fortement d'une période à une autre et viennent participer à cette impression de « bric à brac », de « fouillis apparent » dans un phénomène d' « inflation iconique »[473].

Toutefois, ces images répondent à deux attentes provenant de tous les acteurs qui ont élaboré le manuel : elles doivent apporter un gage de scientificité et elles doivent être des outils didactiques facilitateurs d'apprentissage de concepts et de faits géographiques. C'est dans cette double mission que ces images participent au maintien, voire au renforcement des représentations exotico-coloniales. En étant des objets issus des sciences dures, elles apportent une véracité au message qu'elles délivrent et leur aspect esthétique et ludique permet de mieux faire imprégner ces représentations.

En effet, chaque image s'inscrit dans cet imaginaire, et vient accréditer les thèmes déjà diffusés par les photographies et les cartes, soit l'aspect insulaire de l'Afrique, son exotisme et son misérabilisme. Ainsi, l'image satellite vient confirmer l'image du continent isolé et fermé au monde, le manuel Hachette de 5ème de 1997, pour débuter son chapitre, met face à face une image satellite et une carte, cette dernière devient alors le reflet exact de cette image scientifique moins subjectif dans l'esprit des élèves. L'immensité, la massivité et les

[473] GRATALOUP Christian. « Les moyens de l'imaginaire du géographe : modes de représentation du monde et de la discipline ». AUDIGIER François, *Documents : des moyens pour quelles fins ?, Actes du septième colloque des didactiques de l'histoire, de la géographie, des sciences sociales*, INRP, 1992, p.35.

contrastes sont mis en valeur. Il faut indiquer que le manuels africain[474] de 6ème débute aussi sur cette vue de l'espace mais non pas pour renforcer la légitimité de la carte mais pour jouer sur les échelles en passant dans les pages suivantes à des échelles plus grandes.

L'aspect exotique de l'Afrique est relevé et confirmé par l'étude sur toute notre période du relief, de la végétation, du climat et du village. Les manuels font appel à des images issues de la culture disciplinaire, images qui se répètent d'année en année comme des passages obligés, des cheminements intellectuels obligatoires pour l'élève et l'enseignant. Ces documents canoniques nous montrent les caractéristiques physiques de l'Afrique et nous offrent à voir un monde différent, un ailleurs, comme le font les photographies. Cette inscription dans la tradition s'ajoute à l'aspect scientifique de ces images et consolide les représentations.

L'image la plus plébiscitée dans le traitement de l'Afrique est le diagramme ombrothermique qui associe sur un même graphique, un histogramme des précipitations mensuelles et une courbe des températures mensuelles. Il est omniprésent chez Hachette des années 1950 aux années 2000, quant à Nathan, il lui préfère le tableau statistique et le graphique en bâton (Planche 7, doc.1) qui sont remplacés seulement à partir des années 1970 par le diagramme. Il montre une Afrique des contrastes et des excès (Planche 7, doc2 et 3) : la sécheresse des régions désertiques côtoie les pluies diluviennes des régions équatoriales. Le document proposé par Hachette en classe de 5ème en 1959 (Planche 7 (2), doc4) met en parallèle une coupe et des diagrammes ombrothermiques, ce qui donne l'impression que la forêt vierge est encerclée, enfermée par une ceinture de déserts. De ce document émane du merveilleux avec cette masse nuageuse coincée entre de gros soleils et des déserts, arrosant un espace central recouvert de forêt. Le relief est aussi dans ce registre du pittoresque : les coupes des années 1950 (Planche 7(2) : doc 5) montrent un relief organisé mais les dessins insistent surtout sur le modelage complexe des structures orographiques (Planche 7(2) : doc 6) ; dans les années 1960 les bloc-diagrammes (Planche 7(3) : doc 7) mettent en valeur l'aspect tourmenté du relief de l'Afrique de l'est avec ces failles, ces volcans, ces escarpements. À partir des années 1980, seuls les aspects spectaculaires et péjoratifs sont abordés, comme avec le schéma du rift africain (Planche 7(3) : doc 8) qui focalise sur le risque volcanique ou encore avec des schémas sur la nature pauvre et fragile des sols (Planche 7(3) : doc 9). Dans ce cadre la végétation est aussi exotique par sa distribution dans l'espace et par sa variété atypique : les coupes biogéographiques (Planche 7(4) : doc 10) ou les profils de forêt (Planche 7(4) : doc

[474] IPAM. *Nouvelle Géographie 6ème*. Paris : EDICEF, (1ere édition, 1990), 2008, p.8.

11) indiquent cette diversité et des dessins disséminés dans les colonnes des cours illustrent des cultures tropicales (Planche 7(4) : doc 12). Ces parcours descriptifs héritiers du raisonnement vidalien sont remplacés ou complétés, petit à petit, par l'analyse des paysages qui ajoute à l'analyse physique les données humaines. Les années 1970 marquent un tournant où la géographie devient une science sociale, même si les manuels continuent de séparer la géographie physique et humaine, l'homme fait son entrée dans les espaces africains. La coupe-synthése est révélatrice de ce changement épistémologique. L'éditeur Fernand Nathan publie une collection de manuels sous la direction conjointe d'Yves Lacoste et de Raymond Ghirardi, inventeurs de cette nouvelle image. Ils s'inspirent du bloc-diagramme développé par Emmanuel de Martonne, mais la coupe-synthèse ne donne pas le substrat géologique, seulement le relief et la végétation et surtout elle souligne l'aménagement du milieu par les hommes. Cette modélisation essaie de faire réfléchir sur les relations entre l'aménagement et le niveau de développement à différentes échelles, toutefois, elle s'appuie sur les *topoï* de l'imaginaire exotico-colonial. La coupe synthèse des paysages ruraux dans l'Afrique tropicale à saison sèche reprend les éléments qui symbolisent ces espaces ruraux depuis l'entre deux guerre (Planche 8 : doc 1) : la savane, le baobab, le village de case, l'agriculture sur brulis…etc. De plus ce type d'image est très didactique car elle est de lecture aisée, proche de la réalité, elle a les qualités de la photographie mais en étant plus manipulable car seuls les éléments indispensables à l'argumentation ont été dessinés, ce qui permet des démonstrations simples et claires comme les quatre images expliquant la détérioration des sols par un effet naturel ou par le fait de l'homme (Planche 8 : doc 2). Cette simplification est performante du point de vue didactique, facilitant la compréhension et la mémorisation, mais elle contribue à perpétuer les représentations en favorisant encore trop les aspects physiques et en consolidant les stéréotypes.

Les années 1980 focalisent sur les villages de cases que les dessins et schémas mettent à l'honneur. Ils viennent expliquer des photographies, en apportant des éléments théoriques sur la base des travaux de géographes comme Paule et Gérard Brasseur[475], Paul Pélissier[476] ou encore René Lebeau[477]. Ces documents sont plus ou moins simplifiés, ils vont du dessin reconstituant le village (Planche 9(1) : doc 1, doc2), au modèle graphique circulaire (Planche 9(1) : doc 3), en passant par les schémas d'occupation du sol (Planche 9(1et 2) : doc 4, doc5,

[475] BRASSEUR Paule, BRASSEUR Gérard. *Porto-Novo et sa palmeraie*. Dakar : Institut français d'Afrique noire, 1953.
[476] PELISSIER Paul. *Les Paysans du Sénégal : les civilisations agraires du Cayor à la Casamance*. Saint-Yrieix : Imprimerie Fabrègue, 1966.
[477] LEBEAU René. *Les grands types de structures agraires dans le monde*. Paris : Masson, Paris, 1969.

doc6), et le croquis du finage (Planche 9(2) : doc 7). Les aspects didactiques et scientifiques de ces images confirment le village comme un élément essentiel de l'identité de l'Afrique, qui s'articule autour de composants déjà canonisés par la photographie, comme la case, les greniers sur pilotis ou l'arbre à palabre.

Enfin, les images mathématiques viennent subodorer la damnation du contient africain. Jusqu'aux années 1970, les tableaux statistiques et les graphiques sont des données sur les superficies, les densités, le nombre de population et elles restent dans le cadre d'une géographie nomenclature, puis à partir des années 1980 nous observons une réorientation des thématiques vers le problème de développement et une multiplication du nombre de ces images. Le mal développement est d'abord imputé à la croissance démographique, les courbes se succèdent sur la comparaison du Produit National Brut et de l'évolution de la population (Planche 10(1) : doc 1). Des États africains sont comparés à la France pour mettre en évidence le lien de causalité entre la croissance démographique et la faible croissance économique. Le champignon démographique mondial (Planche 10(1) : doc 2) vient de façon évocatrice expliquer l'explosion démographique : en abscisse, figure le nombre d'habitants de la planète ; en ordonnée, les années. L'origine correspond à 1900. Le graphique étroit à la base, s'évase largement au sommet. À l'intérieur du champignon ainsi formé, des bandes, de forme arquée, de largeurs et de couleurs différentes, figurent les évolutions de la population des pays industrialisés et du Tiers-Monde. Des tableaux statistiques (Planche 10(1) : doc 3 et doc6), et les pyramides des âges (Planche 10(1) : doc 4) expliquent ce phénomène par un fort taux de natalité et une baisse du taux de mortalité malgré une mortalité infantile (Planche 10(2) : doc 5) encore importante et par une faible espérance de vie (Planche 10(2) : doc 6). Les années 2000 ne cherchent plus à expliquer le mal développement mais seulement à le caractériser : la pauvreté, l'analphabétisation, le manque d'accès à l'eau potable et aux services de santé (Planche 11 : doc 3), la sous-alimentation ou encore le sida. La diversité des graphiques est au service de la démonstration de la catastrophe : courbe (Planche 11 : doc 4), histogramme (Planche 11 : doc 1), diagramme circulaire à secteurs angulaires (Planche 11 : doc 3).

De plus, cette vision calamiteuse est renforcée par la présence d'images médiatiques (Planche 12) : les caricatures, par leur ironie, dénoncent la pauvreté mais la rendent encore plus prégnante, puisqu'elle devient la caractéristique principale de l'Afrique. Les années 2000 marquent aussi le retour de la thématique de la servitude car quelques gravures viennent rappeler la traite négrière et la colonisation qui deviennent des causes du mal développement (Planche 13). Ce passé douloureux réactive cette image de l'esclave noir et nourrit une certaine victimisation de l'Afrique.

Ainsi, toutes ces images bien qu'elles s'appuient sur des données, des méthodes et des réflexions scientifiques et/ou sur des qualités didactiques, participent à leur façon à entretenir les représentations exotico-coloniales, en servant de caution et en confirmant les aspects développés par les photographies et les cartes.

Le bloc iconique, est donc un ensemble d'images qui permettent de construire des connaissances ; il constitue un ensemble d'outils scientifiques et didactiques mais il contribue aussi à déformer l'espace étudié. Jean-Paul Sartre va même à dire que « l'image n'est ni illustration, ni un support de la pensée, mais elle est elle-même pensée, et, à ce titre, elle comprend un savoir, des intentions »[478]. Ces images sont ancrées dans un imaginaire, elles transportent et diffusent des représentations à partir desquelles nous construisons notre réflexion et notre rapport au monde. Les images des manuels de géographie participent à façonner notre regard.

[478] SARTRE Jean-Paul. *L'Imaginaire*. Paris : Gallimard, 1940.

Planche 7 : L'exotisme au travers l'étude du relief, du climat et de la végétation (1).

TRAVAUX ET RECHERCHES

1. *Construisez les graphiques des pluies pour les villes ci-dessous d'après les moyennes suivantes ; commentez-les et comparez-les (les quantités de pluie sont données en millimètres).*

	AKASSA (Nigeria).	TABORA (Est afric.).	BOROMA (Zambézie).	LE CAIRE (Égypte).	LE CAP (Afr. Sud).
Janvier	66	146	144	5	17
Février	166	132	148	5	16
Mars	255	169	55	3	24
Avril	219	133	13	4	47
Mai	432	21	0	2	99
Juin	472	4	0	0	112
Juillet	256	0	0	0	89
Août	235	0	0	0	84
Septembre	490	7	2	0	55
Octobre	628	12	12	1	41
Novembre	270	82	49	4	28
Décembre	166	146	130	9	20

Calculez le total annuel de précipitations pour ces cinq stations.

2. *Vous devez aller de Tunis au Cap : choisissez l'itinéraire qui vous fera éviter les déserts et la forêt vierge.*

3. *Décalquez les contours de la forêt vierge et appliquez-les sur une carte de l'Europe.*

4. *Faites le même exercice pour le désert de l'hémisphère nord de l'Afrique.*

5. *Calculez approximativement combien de fois la surface du désert comprend celle de la France.*

6. *Recherchez des photographies ou des descriptions caractéristiques des différentes régions végétales étudiées dans ce chapitre.*

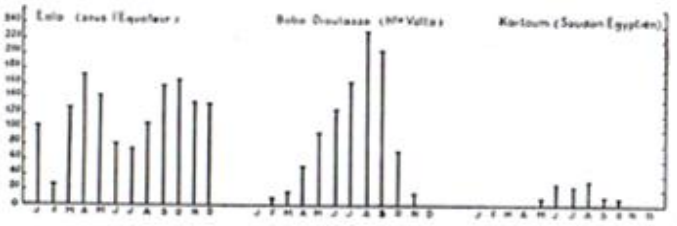
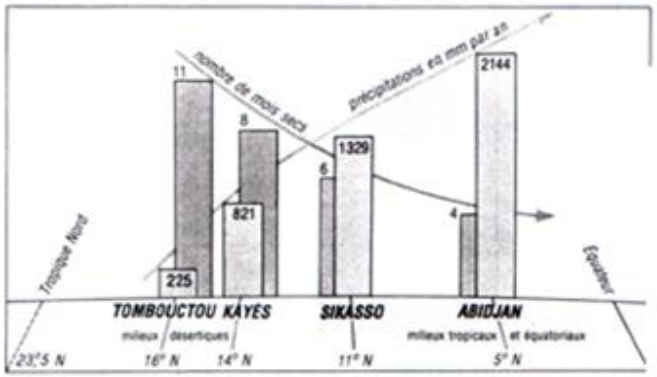


Fig. 16. — Trois types de régimes de pluie en Afrique.

23

Doc 1 : 5ème , Nathan, 1957, p.23.

Doc 2 : 6ème , Nathan, 1986, p.83.

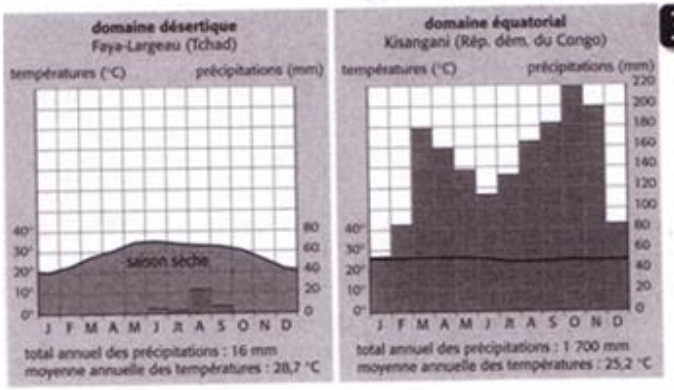


3. Variations des précipitations et de la durée de la saison sèche du tropique Nord à l'équateur

— Quel est le changement climatique important, quand on va du tropique Nord vers l'équateur ?

— Calculer la durée de la saison humide du tropique à l'équateur. Combien y a-t-il de saisons en milieu tropical ?

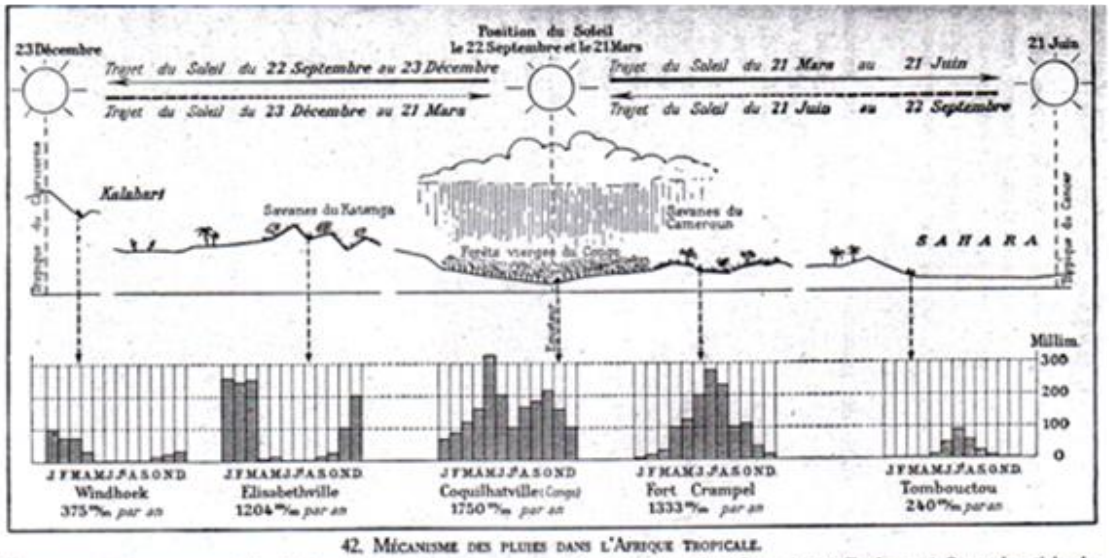
Doc 3 : 5ème , Hachette, 2002, p.186.



3 Deux climats africains.

À Faya-Largeau, les précipitations sont très faibles et concentrées en été. La végétation ne peut pas survivre à une telle sécheresse. Au contraire, Kisangani connaît des pluies abondantes, réparties sur toute l'année. Cette forte humidité, accompagnée d'une chaleur constante de janvier à décembre, permet le développement de nombreuses espèces animales et végétales.

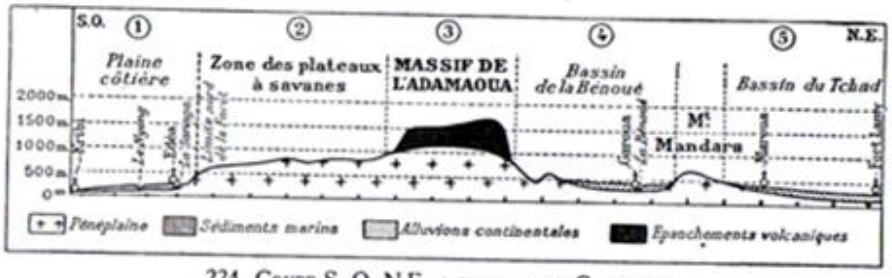
Planche 7 : L'exotisme au travers l'étude du relief, du climat et de la végétation (2).



42. Mécanisme des pluies dans l'Afrique tropicale.

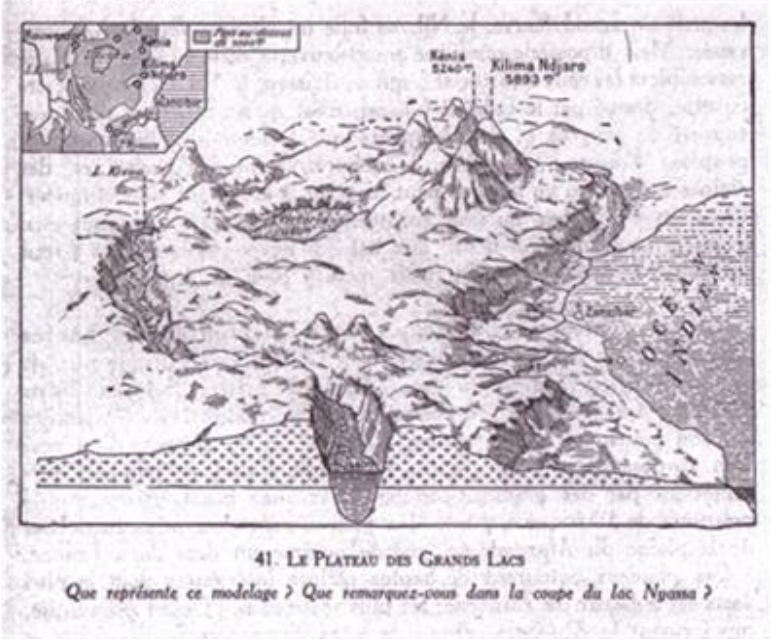
Que remarquez-vous en comparant les hauteurs d'eau tombées chaque année à Coquilhatville, à Fort Crampel et à Tombouctou ? Où tombe-t-il le plus d'eau ? Pourquoi ?
Comparez la longueur de la saison sèche à Fort Crampel et à Tombouctou. Pourquoi est-elle plus grande à Tombouctou ?
Comparez aussi les graphiques de Fort Crampel et d'Elisabethville. Les mois pluvieux sont-ils les mêmes ? Pourquoi ?
Expliquez, en suivant, dans le haut de la figure, le déplacement apparent du soleil du 23 décembre au 23 décembre de l'année suivante, le mécanisme des pluies dans la portion de l'Afrique représentée par le dessin.
Quelle végétation correspond au climat de Coquilhatville ? De Fort Crampel ? De Windhoek ?

Doc 4 : 5ème, Hachette, 1959, p.87.



224. Coupe S.-O.-N.E. à travers le Cameroun.

Doc 5 : 1ère, Hachette, 1958, p.400.

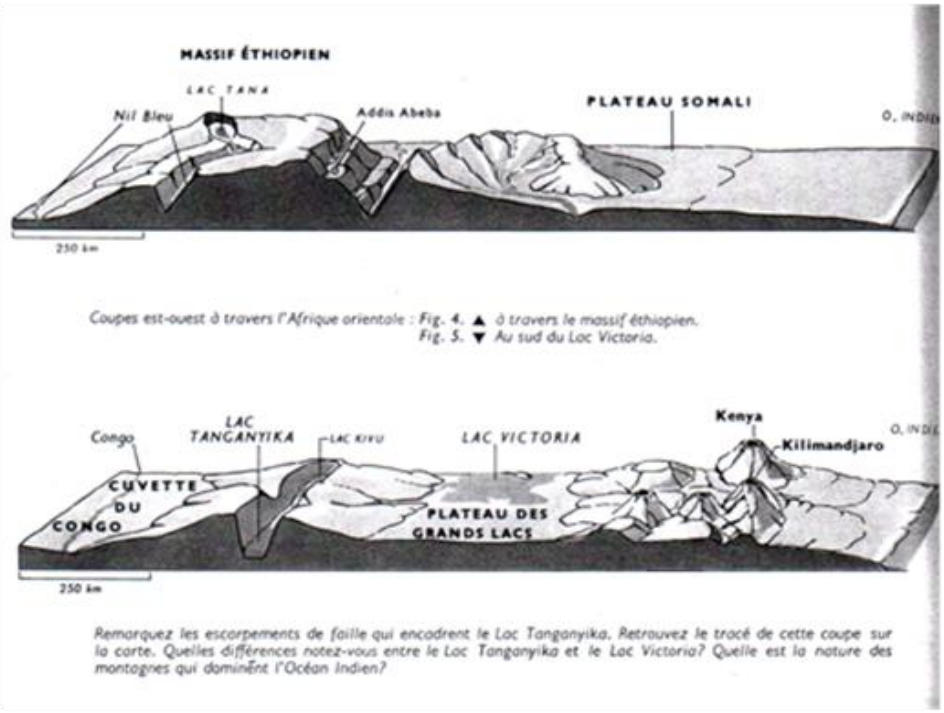


41. Le Plateau des Grands Lacs

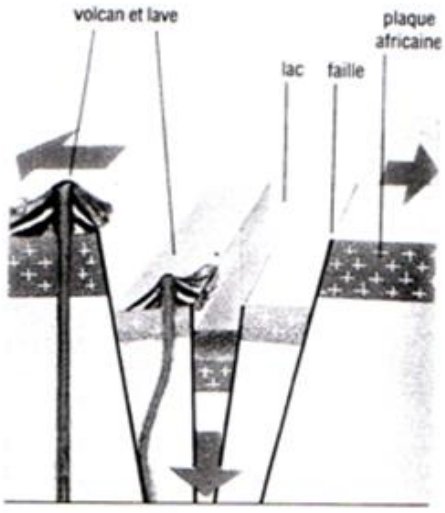
Que représente ce modelage ? Que remarquez-vous dans la coupe du lac Nyassa ?

Doc 6 : 5ème, Hachette, 1959, p.82.

Planche 7 : L'exotisme au travers l'étude du relief, du climat et de la végétation (3).



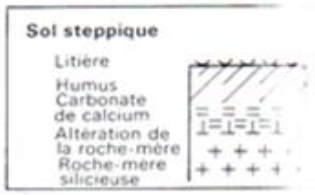
Doc 7 : 6ème , Nathan, 1961, p.156.



2. Schéma du rift africain
● *Expliquer sa formation en utilisant les flèches.*

Doc 8 : 5ème , Nathan, 1987, p.188.

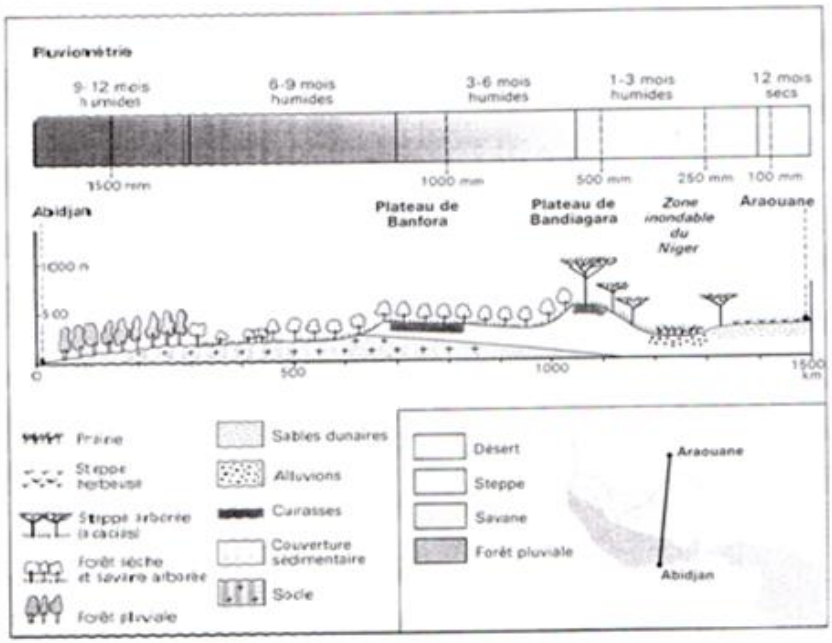
Doc 9 : 2nde , Nathan, 1987, p.150.



1. Sol caractéristique du Sahel

2. Sol caractéristique des savanes soudaniennes

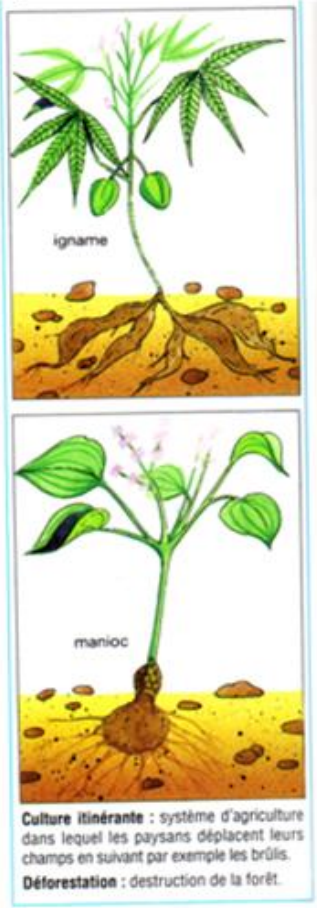
Planche 7 : L'exotisme au travers l'étude du relief, du climat et de la végétation (4).



↑ **9. Distribution de la végétation en Afrique occidentale, coupe biogéographique**
Noter les liens entre les roches, la pluviométrie et la couverture végétale

Doc10 : 2nde, Nathan, 1987, p.151.

Doc12 : 6ème, Hachette, 1994, p.236.



Culture itinérante : système d'agriculture dans lequel les paysans déplacent leurs champs en suivant par exemple les brûlis.
Déforestation : destruction de la forêt.

Doc11 : 6ème, Nathan, 1986, p.85.

Planche 8 : la coupe-synthèse (1).

1. LE DOMAINE DES CULTIVATEURS

1. Les cuirasses latéritiques

A l'arrière-plan on voit une butte protégée de l'érosion par une **cuirasse latéritique** infertile très ancienne.

Au pied de son versant, deux villages, peut-être s'agit-il de villages refuges, certaines ethnies ont été chassées de leurs anciens terroirs par des groupes adverses. Autour de ces deux villages s'étend sur le glacis une zone verte, qui correspond à la zone cultivée où les arbres utiles ont été conservés lors des défrichements par les paysans, comme le manguier ou le baobab.

Au premier plan : une **cuirasse latéritique** dont le sol a été peu à peu entraîné par le ruissellement; sa couleur rouge est due à la concentration des oxydes de fer. Les cuirasses sont très fréquentes en Afrique, elles sont d'autant plus développées et épaisses que les roches sont plus riches en fer, et que le drainage est trop faible pour entraîner tous les oxydes de fer, ce que favorise la saison sèche.

L'ensemble du domaine des cultivateurs est nettement séparé de celui des éleveurs. Les cultivateurs possèdent des têtes de bétail, mais ils les confient aux pasteurs qui les font paître sur des espaces éloignés du village. Si ce bétail était gardé à proximité du village, il serait possible d'utiliser le fumier pour éviter l'épuisement des sols.

Cette nette distinction entre l'ensemble des cultures et l'ensemble de l'élevage accroît encore les difficultés de la mise en valeur des sols tropicaux fragiles.

2. Le village et ses auréoles de cultures

Au centre : le village. Remarquez la case carrée du chef, entourée par les cases des autres habitants du village. A l'entrée les greniers à céréales.

Près des cases on distingue une première auréole très verte. Ce sont les *jardins* et les *champs bien cultivés*, cultivés de façon *permanente* et intensive par les femmes. Il y pousse du manioc, des patates, des légumes (tomates, oignons). Ces champs et jardins reçoivent les fumures animales des animaux qui se trouvent au village : quelques chèvres et la volaille, et les déchets ménagers. Ces champs sont abondamment arrosés ce qui suppose un énorme travail quand il faut aller chercher l'eau à la rivière. En Afrique on parle de **culture de case**. S'ils sont clôturés c'est pour les protéger des déprédations animales pendant la saison sèche.

Remarquez aussi les arbres fruitiers, bananiers, manguiers qui fournissent les fruits et procurent la fraîcheur de leur ombre. Au centre du village se dresse « l'arbre à palabres » autour duquel se réunissent les hommes de la tribu pour résoudre leurs difficultés.

De ce village en rond partent des chemins vers les autres espaces cultivés de ce **terroir concentrique**.

Une première frange de champs, qui ne sont plus des jardins, est cultivée avec des jachères courtes. Ces champs sont donc quasi permanents — fumés s'il est possible. On y cultive des céréales. Au-delà on retrouve la brousse entrecoupée de clairières cultivées pendant quelques années où les arbres à grosse écorce, comme le baobab, ont résisté au feu.

Au premier plan et près de la rivière, on voit des sols bruns, rouges, dénudés, fortement attaqués par l'érosion. Ce sont des terres épuisées par une culture trop intensive; elles ont peut-être supporté des cultures commerciales, coton ou arachide. Ces cultures les paysans sont contraints de les faire pour les vendre afin d'avoir un peu d'argent pour payer leurs impôts, acheter des produits qu'ils ne fabriquent pas. Ainsi les cultures vivrières entrent en concurrence avec les cultures commerciales. Or la croissance démographique et la réduction des cultures vivrières contraignent les paysans à réduire le temps de jachère des terres, qui s'épuisent ainsi plus rapidement.

Un peu plus loin dans le fond les paysans ont mis le feu à la savane pour la défricher, ensuite ils cultiveront sur les cendres pendant un an ou deux. Remarquez les troncs d'arbres qui n'ont pas entièrement brûlé et donne un aspect hirsute à ce paysage.

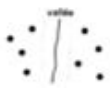
2 LA FORÊT-GALERIE : UN ESPACE RÉPULSIF

Les arbres se pressent le long de la rivière, où ils bénéficient de l'humidité, à l'écart des feux de brousse et il n'y a pas de cuirasse en profondeur, le sol étant protégé par la végétation.

Pourtant ces **forêts-galeries** sont vides, sans aménagement (comparez avec la coupe de l'Asie des Moussons) bien que les sols y soient souvent meilleurs que sur les interfluves.

Pourquoi les vallées tropicales africaines sont-elles vides? Bien sûr elles sont le repaire des animaux sauvages : éléphants, buffles, lions, panthères. Mais ce ne sont pas ces faunes qui ont empêché les hommes de mettre en valeur les sols de ces vallées, mais les maladies transmises par les insectes. A l'ombre de la végétation abondante se plaisent les **mouches tsé-tsé** qui donnent la maladie du sommeil et dans les eaux courantes des mouches minuscules (simuli), qui transmettent l'**onchocercose**, maladie qui rend aveugle peu à peu.

Par ailleurs les vallées sont souvent inondées trop longtemps pour être cultivées, pendant la saison des pluies qui dure plusieurs mois. Quand les eaux baissent, la saison sèche approche, dès lors il n'est plus temps de commencer les cultures, car les jeunes pousses seraient grillées avec le retour de la sécheresse. Il faudrait réaliser des aménagements comparables à ceux des vallées de l'Asie des Moussons : barrages, digues, c'est ce qui commence à se faire dans la vallée du Sénégal et du Niger.



On peut schématiser ainsi ce type de peuplement : les villages (points noirs) sont hors des vallées qui sont vides.

3. LE DOMAINE DES ÉLEVEURS

Dans le fond on les devine à peine, ils écrit l'horizon, il est allumé par des pasteurs qui veulent détruire l'herbe sèche, trop dure pour être consommée par le bétail, et favoriser ainsi la repousse de l'herbe tendre — le **regain**. Seuls les baobabs à l'écorce très épaisse ont résisté au feu.

Au premier plan un **campement** de pasteurs près duquel stationne le troupeau de bovins. Le campement est situé à proximité de la rivière, le bétail peut s'y désaltérer mais les tsétsés voisines (mouches tsé-tsé) rendent cette zone dangereuse pour lui.

Notez l'absence de cultures sur ce très vaste espace. En effet ces éleveurs font très peu de cultures, ils déplacent constamment avec leurs troupeaux pour trouver de nombreux pâturages. Ils parcourent une grande partie des savanes situées au sud du Sahara, sur les marges sèches — au Sahel — les hauts plateaux de l'Afrique orientale.

Les éleveurs africains, comme les Peuls, ne cherchent ni à vendre, ni à consommer leur bétail. Ces pasteurs tirent un grand nombre de leurs animaux et se soucient peu du revenu qu'il serait susceptible de leur procurer.

Quand un pasteur possède un nombre élevé de têtes de bétail il est respecté et honoré par les autres membres de sa tribu. Seulement aujourd'hui, la répétition des incendies et la surcharge des pâturages, épuisent les sols, comme le montrent les tâches brunâtres, dénudées au premier plan. Ceci est dû à l'accroissement du bétail lié à la croissance démographique.

Ce type de vie est en train de subir une crise, due à la fois aux conditions climatiques (sécheresse) et l'accroissement démographique réduisent les terrains de parcours, les éleveurs refluent ainsi vers les zones cultivées. De plus les gouvernements ne sont guère favorables à une population nomade difficile à contrôler; de même les frontières des États africains, créées à l'époque de la colonisation ont perturbé les terrains de parcours de ces éleveurs. Cette coupe-synthèse des paysages ruraux en Afrique est à plus grande échelle que les précédentes.

Doc1 : 2nde, Nathan, pp.70-71.

Planche 8 : la coupe-synthèse (2).

Doc 2 : 2nde, Nathan, pp.66-67.

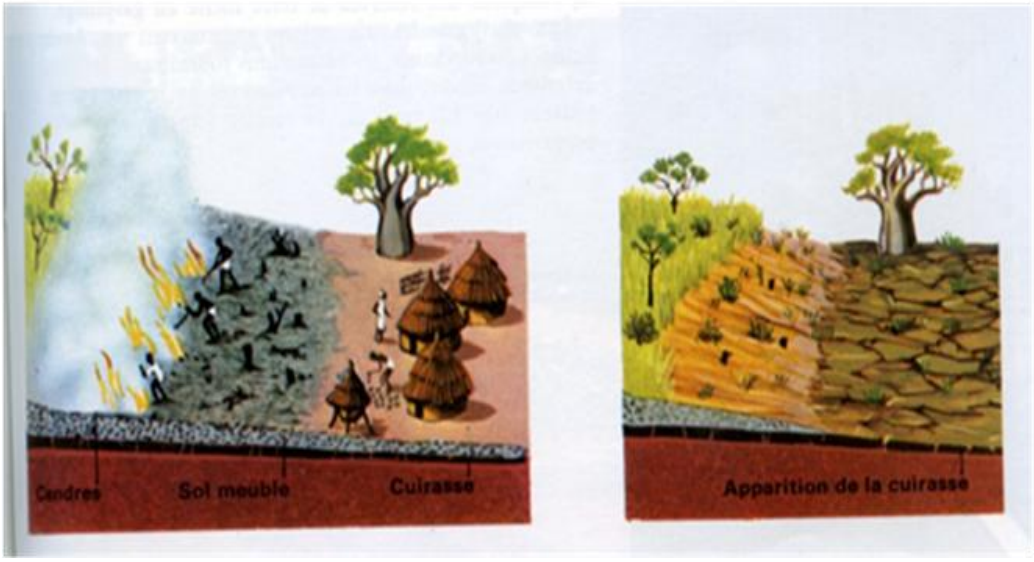
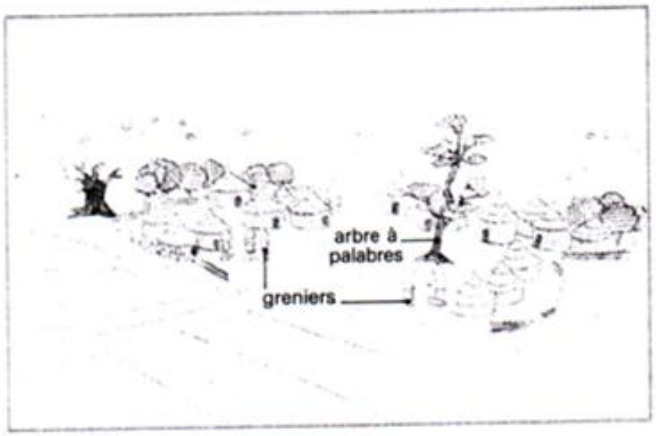


Planche 9 : le village (1).



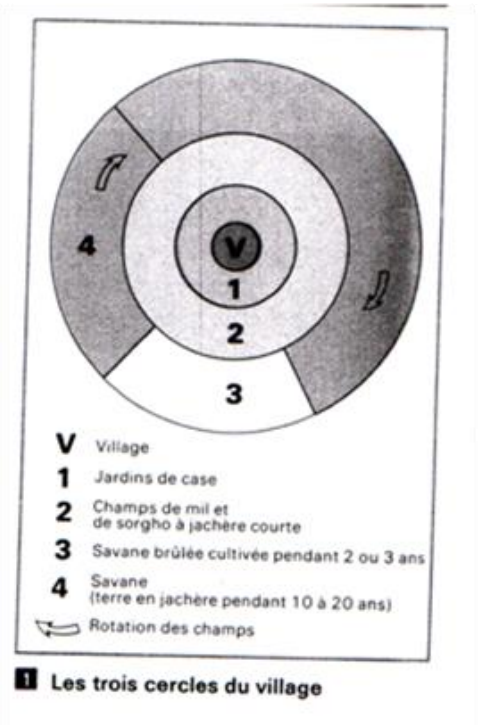
5 Un village africain dans la savane

Doc1 : 6ème, Hachette, 1986, p.229.

Doc2: 2nde Nathan 1987, p.223.

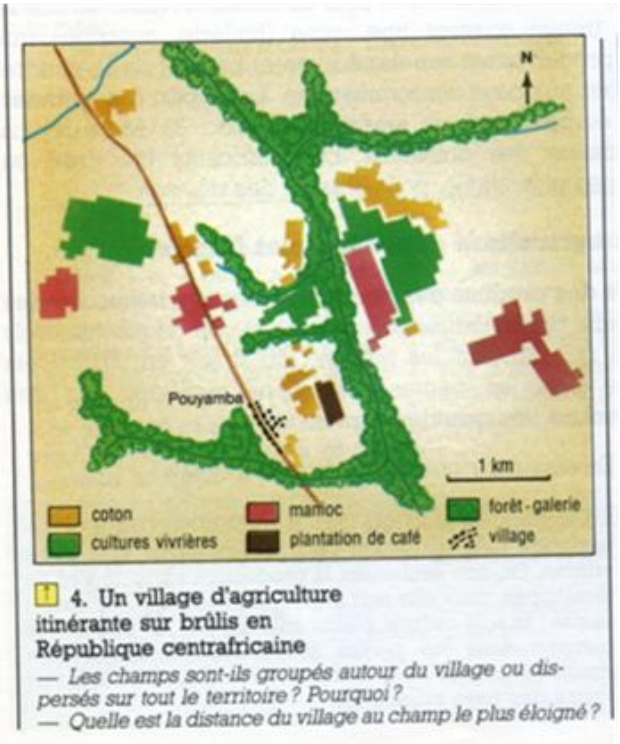
4. Une concession familiale du pays Serer (Sénégal).
Déduisez-en l'organisation sociale des Serer.

Doc3 : 6ème, Hachette, 1986, p.228.



1 Les trois cercles du village

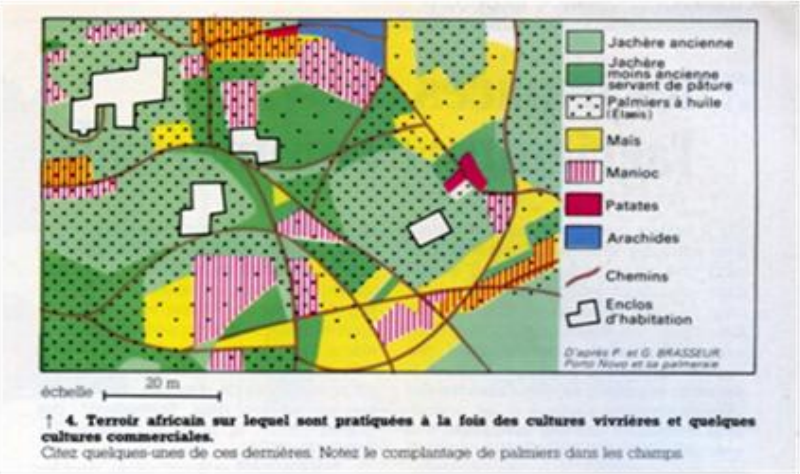
Doc4 : 6ème, Nathan, 1986, p.87.



4. Un village d'agriculture itinérante sur brûlis en République centrafricaine

— Les champs sont-ils groupés autour du village ou dispersés sur tout le territoire ? Pourquoi ?
— Quelle est la distance du village au champ le plus éloigné ?

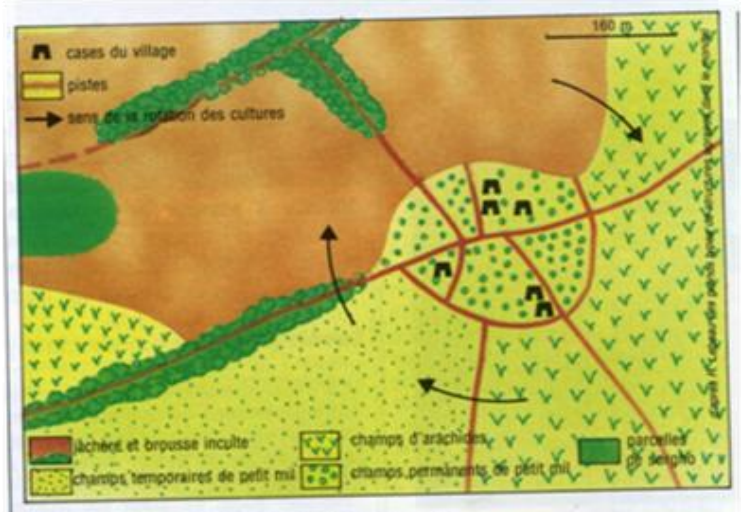
Planche 9 : le village (2).



↑ **4. Terroir africain sur lequel sont pratiquées à la fois des cultures vivrières et quelques cultures commerciales.**
Citez quelques-unes de ces dernières. Notez le complantage de palmiers dans les champs.

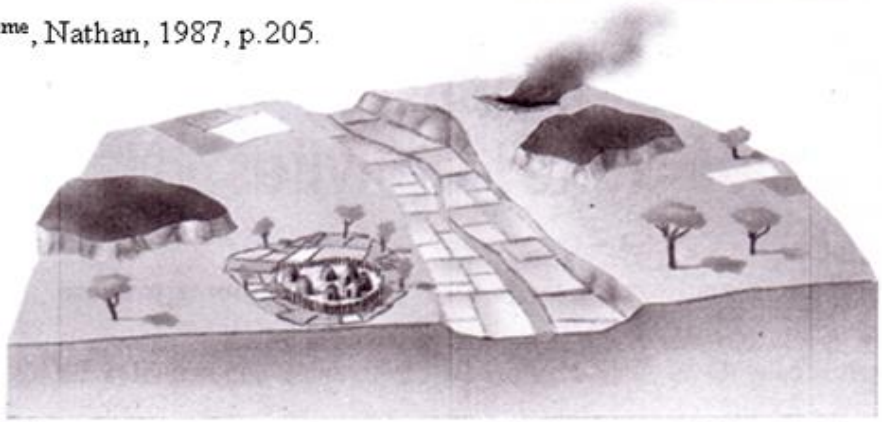
Doc5 : 2nde, Nathan, 1987, p.213.

Doc6 : 6ème, Nathan, 1986,p.95.



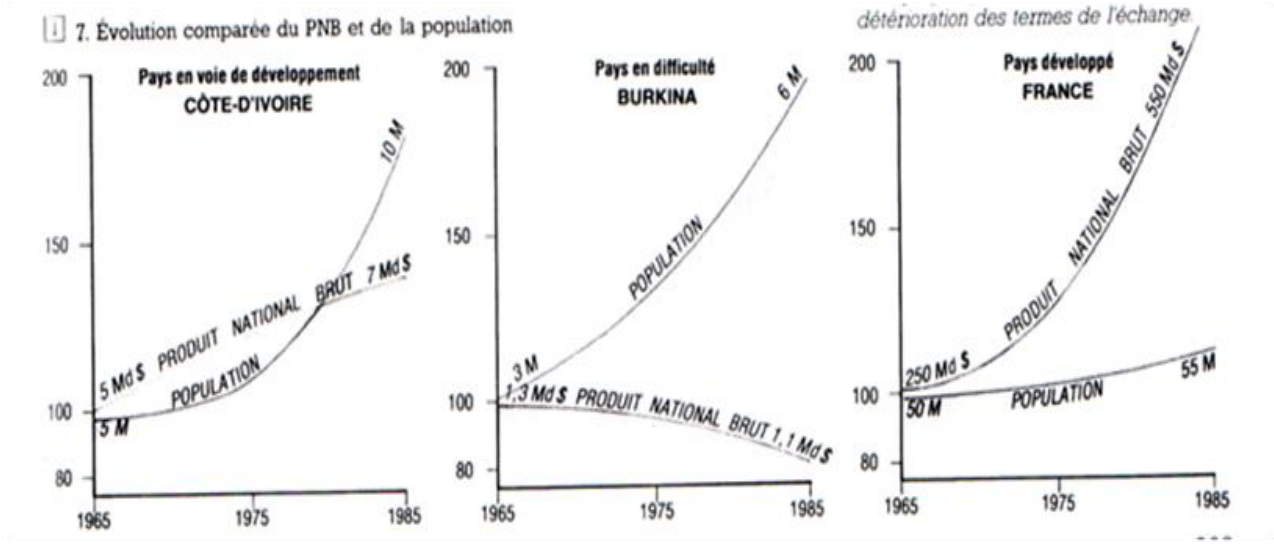
↑ **5. Un village sérère au Sénégal** (Afrique)
— *Quelles sont les cultures de case ?*
— *Combien y a-t-il de soles (surfaces consacrées à une culture) ?*
— *Combien d'années faut-il pour qu'une terre revienne en* ***jachère*** *?*
— *Y a-t-il une culture commerciale ? laquelle ?*

Doc7 : 5ème, Nathan, 1987, p.205.

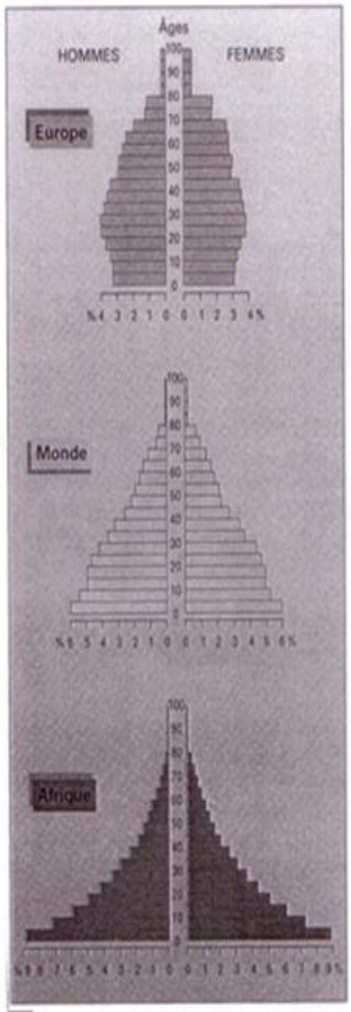


↑ **3. Croquis du finage agricole en territoire malinké** (nord-ouest de la Côte-d'Ivoire)
● *Montrer comment les villageois ont aménagé et utilisent les différentes parties du finage (espace agricole).*

Planche 10 : Développement et démographie (1).



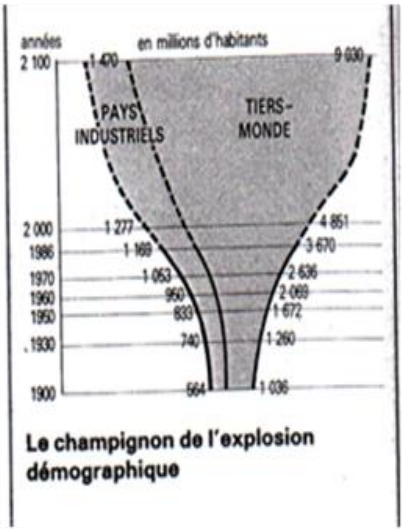
Doc1 : 5ème, Nathan, 1987, p.209.



6 Trois pyramides des âges en 1990.
➡ *Quelles sont les différences entre les pyramides de l'Europe et de l'Afrique ?*

Doc3 : 5ème, Nathan, 1987, p.186.

Doc2 : 5ème, Hachette, 1987, p.162.



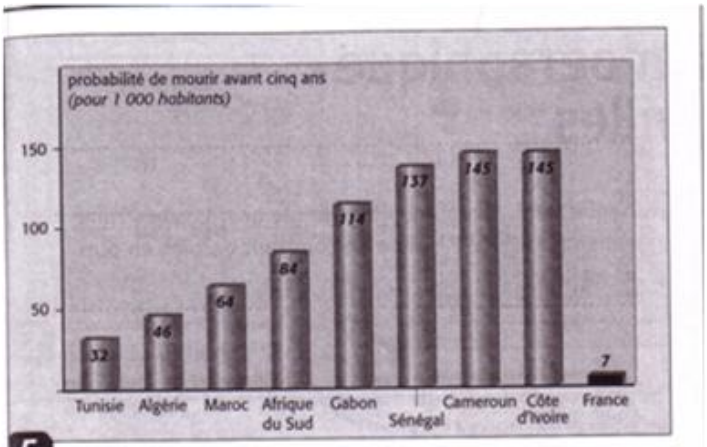
Le champignon de l'explosion démographique

	NATALITÉ	MORTALITÉ
ÉGYPTE	37 ‰	10 ‰
CAMEROUN	42 ‰	19 ‰
GABON	31 ‰	21 ‰
MADAGASCAR	45 ‰	18 ‰
AFRIQUE DU SUD		
Blancs	19 ‰	10 ‰
Noirs	29 ‰	

2. Taux de natalité et de mortalité de quelques États africains en 1985
Rappel : France : 14 ‰ et 10 ‰.

Doc4 : 2nde, Nathan, 1993, p.63.

Planche 10 : Développement et démographie (2).



5 **La mortalité enfantine avant 5 ans en Afrique.**

1. *Dans quelle partie de l'Afrique se situent les pays où la mortalité enfantine est la moins élevée ? La plus forte ?*

2. *Comparer ce graphique avec la carte de l'IDH. Que constate-t-on ?*

Doc5 : 5ème, Hachette, 2002, p.193.

	Maroc	Côte-d'Ivoire	France
taux de natalité [1]	28 ‰	49 ‰	12 ‰
taux de mortalité [2]	6 ‰	15 ‰	9 ‰
taux de mortalité infantile [3]	56 ‰	90 ‰	6 ‰
espérance de vie [4]	65 ans	56 ans	78 ans
indice de fécondité [5]	3,5	6,5	1,6
PNB par habitant (en francs)	5 200	3 050	117 200

Source : *Banque mondiale*, 1996.

1. taux de natalité :
nombre de naissances pour mille personnes.

2. taux de mortalité :
nombre de décès pour mille personnes.

3. taux de mortalité infantile :
nombre d'enfants qui meurent avant l'âge d'un an, pour mille naissances.

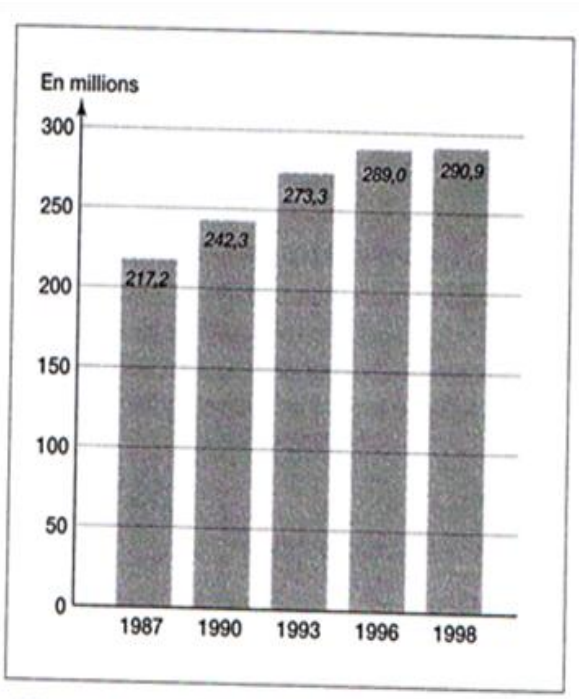
4. espérance de vie :
durée moyenne de la vie des personnes dans un pays donné.

5. indice de fécondité :
nombre d'enfants par femme.

1 **Démographie et développement.**

Doc6 : 5ème, Hachette, 1997, p.178.

Planche 11 : Les années 2000, une accentuation du misérabilisme.



2 La pauvreté en Afrique noire.

Doc1 : 5ème, Nathan, 2001, p.202.

Pays	Adultes analphabètes (en %)	Population ayant accès à l'eau potable (en %)	Population ayant accès aux services de santé (en %)
Algérie	32	90	90
Bénin	60	72	18
Égypte	45	84	99
Liberia	46	30	30
Niger	84	48	32
Zimbabwe	11	79	85

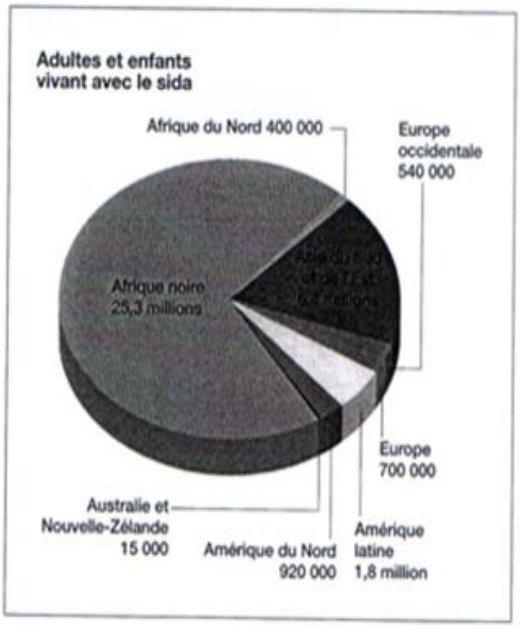
D'après *L'État du monde*, 2001.

3. Quelques indicateurs du niveau de développement de plusieurs pays africains.

Doc2 : 5ème, Hachette, 2002, p.201.

Doc3 : 5ème, Nathan, 2001, p.194.

Doc4 : 2nde, Nathan, 2005, p.66.



2 Les ravages du sida.

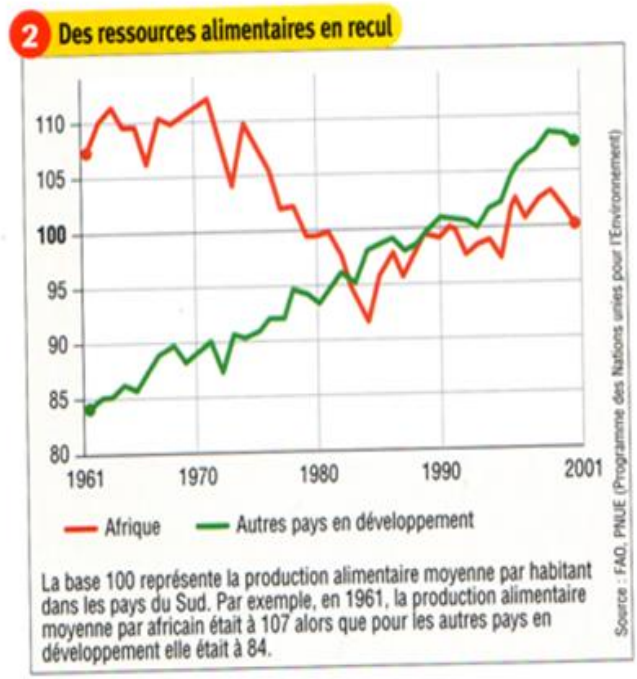
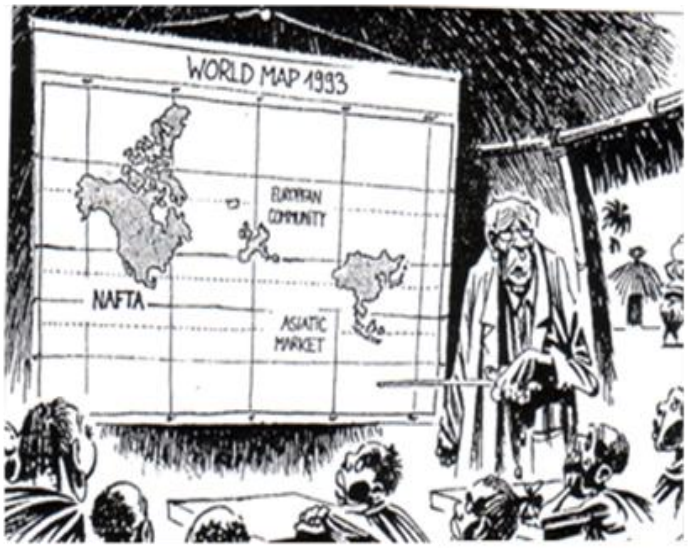


Planche 12 : Victimisation par la caricature.



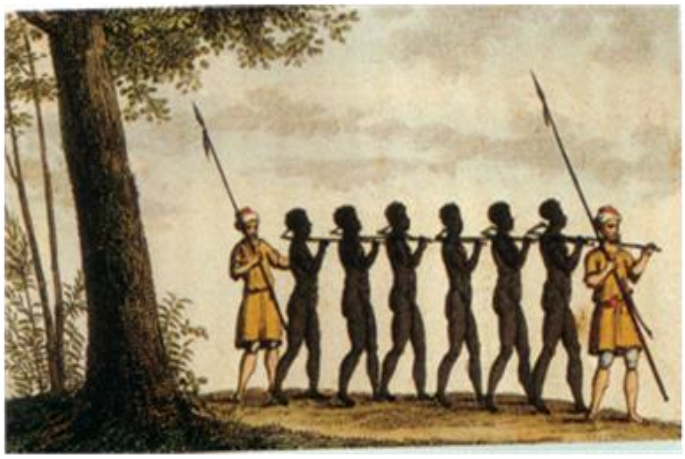
Doc1 : 2nde, Hachette, 1996, p.62.
La mondialisation fabrique-t-elle l'exclusion ?

Doc2 : 2nde, Nathan, 1993, p.71.

4 **Une illustration parfaite du problème** (Dessin de Plantu, n° spécial du *Monde*, 1991).

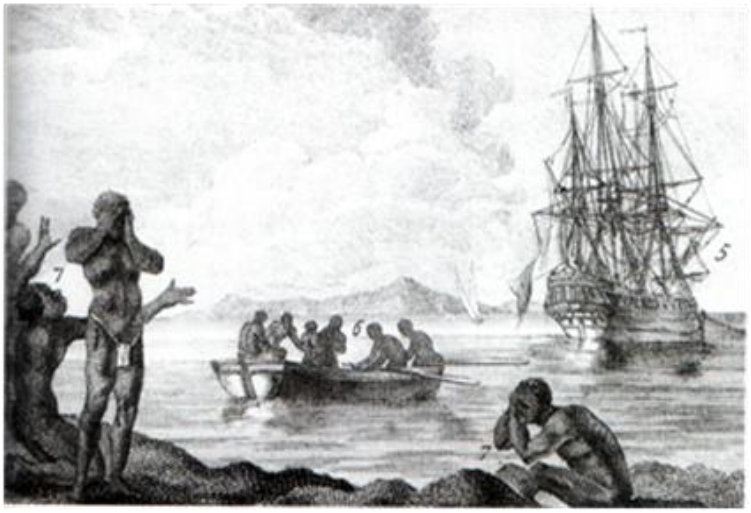
Doc3 : 2nde, Nathan, 1993, p.67.
Le Nord face à la démographie du Sud.

Planche 13 : Traite négrière et colonisation

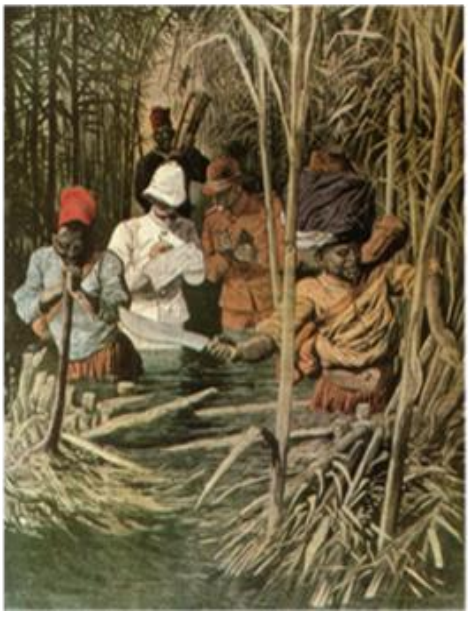


Doc1 : 5ème, Nathan, 2001, p191.
Gravure française, 1810,
Bibliothèque de l'Arsenal, Paris.

Doc2: 5ème, Nathan, 2001, p207.
Départ d'un navire négrier en Afrique,
Gravure, de M. Chambon, *Le commerce de l'Amérique*, 1783.



Doc3 : 5ème, Nathan, 2001,p207.
Timbre français émis en 1957.



Doc4 :5ème, Hachette, 1987,
p.175.
Un exemple de tracé des
frontières coloniales en Afrique.

2. Le bloc textuel, un discours atemporel inscrit dans l'imaginaire exotico-colonial

Les manuels proposent un discours reposant sur des stéréotypes et s'inscrivant de façon récurrente dans un imaginaire exotico-colonial qui témoigne des représentations des acteurs des manuels et de ses utilisateurs. Ces stéréotypes sont repérables par les thèmes traités mais aussi par le style qu'Éric Bordas définit comme un stéréotype à part entière :

> « L'idée du style apparaît bien comme un stéréotype majeur de notre époque. Le style est une borne, une référence, un paramètre par rapport auquel et contre lequel se distribuent les axes positif ou négatif des valeurs conductrices applicables à nos objets de référence ».[479]

Bien que les manuels s'inscrivent dans une historicité, il y a une permanence du style des années 1950 à 2000. Le style déployé dans les manuels est construit par rapport à un référent culturel, ici notre civilisation occidentale et met en place des stéréotypes pour présenter l'Autre. Ce style fait alors, partie intégrante d'un processus d'altérité, car à travers l'agencement des mots, il est porteur d'un regard et d'un discours sur l'Africain. « Le style est bien une posture, l'invocation d'une posture, d'un comportement qui doit expliquer une identité »[480], c'est-à-dire qu'en définissant l'Autre, le style permet de se définir soi-même.

C'est pourquoi, nous analyserons successivement les textes du cours, les textes documentaires et les organisateurs structurels, pour comprendre les mécanismes de construction des représentations exotico-coloniales.

2.1. Le texte de cours, une mécanique stylistique témoin et diffuseur des représentations exotico-coloniales

D'après le rapport sur les manuels de l'inspection générale[481] daté de 1998, l'exposé des connaissances ne représente plus que 12 à 20 % dans les manuels de collège et 15 à 25 % dans ceux de lycée. Nous observons aussi à partir de notre corpus, une grande réduction du cours : les manuels des années 1950 et 1960 sont à majorité composés du cours illustré avec des documents ; les années 1970 marquent un changement car si le cours reste le cœur du manuel, des pages sont réservées aux documents et ces derniers viennent illustrer les cours dans la marge. Les années 1980 voient un renforcement de cette tendance, le système de la

[479] BORDAS Éric. *« Style » un mot et des discours*. Paris : éditions Kimé, 2008, p.113.
[480] BORDAS Éric. *Op. Cit.*. p.94.
[481] BORNE Dominique (Rapporteur). « Le manuel scolaire », *Rapport de l'IGEN*. Documentation Française, juin 1998, 47p.

double page s'impose avec une page de cours face à une page de documents dans les manuels de collège et de lycée, seul le manuel Hachette de 2nde garde une présentation basée sur la non-distinction du cours et des documents. Le modèle de la double page s'affirme dans les années 1990 et devient la norme mais le cours se réduit passant de 46% du nombre de pages en moyenne en 1987 à 29,5% de la pagination totale pour les ouvrages publiés en 1996[482], le manuel Nathan de 6ème daté de 1990 et de Hachette 5ème daté de 2000 offrent une seule page proche de la synthèse ou du résumé, le reste de la séquence étant réservé à des doubles pages de documents organisées autour d'une thématique. Les années 2000 gardent cette organisation mais le cours n'est plus le cœur du manuel, la mise en place des modules en 2nde puis des études de cas à tous les niveaux pour répondre aux nouvelles perspectives pédagogiques de l'approche par les compétences, font du manuel un livre-outil ou encore un livre-ressource à partir duquel les élèves, le professeur et le groupe classe construisent les savoirs.

Malgré et à cause de ce phénomène de réduction, le texte de cours continue de propager des représentations exotico-coloniales du fait de son style particulier et atemporel. En effet, le style manuel est caractérisé par trois aspects récurrents durant notre période : la simplification, la dévalorisation et l'immuabilité.

La simplification du discours est un passage obligé pour les auteurs qui doivent se faire comprendre par les élèves mais s'ajoutent à cela d'autres contraintes comme la diminution du quota de pages et de lignes fixé par l'éditeur. Cette simplification débouche sur un discours normatif, expositif, déclaratif, directif où le doute, la question, l'interrogation n'ont pas de place. Un discours fermé, affirmatif aux antipodes du discours scientifique. La simplification est tout d'abord remarquable par la structure des phrases qui est souvent simple : sujet, verbe, complément. Les phrases sont rendues complexes par l'utilisation de propositions subordonnées relatives qui souvent ne sont pas obligatoires à la syntaxe de la phrase, elles permettent de rajouter des informations qui sont souvent des jugements de valeurs, en particulier chez Nathan. Ainsi, nous assistons à une juxtaposition de phrases qui ne permet pas la démonstration mais seulement la description sous forme de catalogue :

> « Les Noirs sont divisés en un très grand nombre de peuplade ; on parle en Afrique plus de 800 langues différentes dont quelques-unes ne sont comprises que par quelques milliers d'hommes. Il faut mettre à part les Négrilles de la forêt équatoriale, les Bushmen et les Hottentots de l'Afrique du sud, **qui** sont les peuples les moins civilisés de l'Afrique. » [5ème, Hachette, 1959, p.97]

[482] Chiffres donnés par NICLOT Daniel. *Op.cit.*. p.128.

Cette juxtaposition de remarques peut parfois n'avoir aucune logique argumentative :

> « Les cendres enrichissent le sol qui est alors cultivé une ou plusieurs années. On abandonne ensuite ces brûlis pour que la végétation y repousse. Seules les parcelles proches des cases sont exploitées en permanence et fertilisées avec des déchets de la vie domestique » [5ème, Hachette, 1978, p.183].

Les auteurs énoncent le concept d'agriculture sur brûlis mais ils débordent sur la culture de case ce qui rend *de facto* le concept vain. Le lecteur a le sentiment d'une agriculture inefficace soumise aux aléas de l'espace, du temps et mêmes des cultivateurs alors que le jardin semble plus efficace. *A contrario*, le Nathan traite du même sujet de manière plus précise, un paragraphe consacré aux techniques souligne l'importance de l'agriculture sur brûlis qu'ils définissent ainsi : « Pour défricher la savane, les paysans incendient les herbes desséchées tandis que dans la forêt ils abattent les arbres avant d'y mettre le feu : c'est **la culture sur brûlis.** Lorsque les sols, fertilisés par les cendres, sont épuisés, les paysans, trop pauvres, pour acheter des engrais, les abandonnent pour plusieurs années » [5ème, Nathan, 1978, p.191.].

La faiblesse des arguments est palliée par l'utilisation de connecteurs logiques :

> « L'espoir de l'Afrique est **cependant** dans la volonté et l'inventivité de petits entrepreneurs locaux. Il est **aussi** dans l'intérêt que représente sa main-d'œuvre peu chère pour les pays riches » [5ème, Nathan, 2001, p202.]

Mais cette inventivité et cette main d'œuvre sont-elles les principaux ou les seuls atouts de l'Afrique pour se développer? Cette réduction des explications est récurrente et elle accompagne une généralisation qui gomme la pluralité et la complexité de phénomènes géographiques. L'utilisation presque systématique des articles définis illustre cela : « L'agriculture africaine », « les terres de chaque village », « les productions », « les récoltes », « les hommes », « **les** paysans africains », « les pasteurs » [5ème, Nathan, 1978, p.191]. Ils sont d'ailleurs parfois renforcés par les démonstratifs : « ces cultures », « ces productions », « ces animaux ».

L'affirmation simplificatrice cumulée avec l'utilisation du présent de vérité générale transforment le discours en postulat figé, statique et dogmatique, alors que la géographie n'est que dynamique et mouvement :

> « Les montagnes africaines sont des îlots de fraîcheur […]. Dans les pays chauds, l'animal est plus souvent un ennemi qu'un allié pour l'homme. […]L'indigène répugne à l'effort continu » [6ème, Hachette, 1957, p.132].

« Les terres en friche sont la règle et les champs cultivés l'exception » [1ère, Hachette, 1958, p.377-378].

Les phrases courtes avec l'utilisation de démonstratif anaphorique donnent un ton sentencieux sans aucune nuance : « Ces conflits gênent le développement » [5ème, Hachette, 1987, p174].

En d'autres termes, le style fait du manuel est un inventaire, où l'exemple devient une généralité.

La dévalorisation est la deuxième caractéristique du style manuel. L'Afrique, les espaces ruraux et ses habitants sont souvent montrés à la négative du fait de l'utilisation combinée de plusieurs procédés. Nous pouvons souligner la prédominance de la forme négative au niveau syntaxique :

« L'Afrique Occidentale,…, **nulle part**, le relief **n**'est aussi **peu** accentué, l'altitude moyenne aussi basse. **Nulle part** phénomène climatique, paysages végétaux et genre de vie **ne** sont **plus** uniformes sur d'aussi vastes étendues… L'**absence** de limites régionales intérieures a favorisé le déplacement en tous sens des groupes ethniques, mais elle a empêché la formation d'États aux limites stables» [1ère, Hachette, 1958, p.367].

« La plupart des sols africains sont pauvres et fragiles : ils **ne** fournissent **que** des maigres récoltes […] La densité de la population **ne** peut donc être forte. […] la majorité des populations africaines cultivent encore le sol d'une façon rudimentaire et ne produisent que des récoltes insuffisantes. […] L'Afrique **n**'a **qu**'un trop petit nombre de médecins et d'hôpitaux pour maitriser ces fléaux. Les populations africaine **ne** s'accroît **que** très lentement » [6ème, Nathan, 1961, p.134].

« L'agriculture traditionnelle produit **peu**…les campagnes **n**'arrivent **pas** à nourrir toutes les bouches » [6ème, Hachette, 1994, p.226].

Au niveau sémantique, l'utilisation d'adjectifs péjoratifs est omniprésente à toutes les époques. Dans les extraits précédents, nous pouvons noter : « basse », « uniforme », « pauvre », « fragile », « maigre », « rudimentaire », « insuffisantes », « petit », dont certains ont une connotation affective c'est le cas de « pauvre » et de « maigre ».

L'anaphore introduite par « par » permet aussi de mettre en évidence l'action des Européens et l'inefficacité des Africains. Elle provoque aussi un effet d'accumulation :

« […] **par** le forage de puits aux confins du désert, **par** des réserves de fourrages, des bergeries modèles, des croisements avec des moutons à laine, l'élevage des moutons s'améliore : peu à peu les éleveurs soignent mieux leurs bêtes, préparent

> mieux leurs laines. De même, **par** des vaccins, **par** des croisements de bêtes sélectionnées, on cherche à préserver les bœufs de la mouche tsé-tsé et à les acclimater au sud » [1ère, Hachette, 1958, p.388].

La comparaison vient accentuer cette idée d'infériorité des Africains car à plusieurs reprises les modes d'habitat, l'agriculture sont décrits en parallèle avec ceux de l'Occident pour mieux montrer la primitivité des Africains : « […] huttes circulaires chez les Nègres, maisons en cour fermée et maison à cour ouverte chez les agriculteurs civilisés », réaffirmant le côté primitif de ces villages de case. Et un peu plus loin le village africain est comparé aux « villas des temps mérovingiens et carolingiens, [où] on s'occupait aussi bien de filer la laine et de tourner les poteries que d'ensemencer les champs ou de garder le bétail » [Hachette, 6ème, 1957, p.165].

Cette comparaison douteuse ne fait qu'accentuer l'idée de société primitive, mais elle est aussi faite avec d'autres régions en voie de développement ce qui stigmatise davantage l'Afrique :

> « L'économie de l'Afrique noire, où vivent 621 millions de personnes, ne pèse pas plus que celle de l'Argentine qui compte dix-huit fois moins d'habitants ». [5ème, Nathan, 2001, p.202]

La minimisation du rôle des Africains et la valorisation de celui des Européens sont permises par la présence d'un connecteur d'opposition et du passif :

> « L'Afrique noire sous-alimentée est **cependant** une grande exportatrice de fruits tropicaux, de café, de cacao, de coton, d'huile d'arachide. Ces productions, introduites par les Européens pour satisfaire leurs goûts alimentaires **ont été maintenues et même développées** après l'indépendance ». [5ème, Nathan, 1978, p.191]

Le choix de structure de phrase à forte charge négative témoigne de l'ancrage important des représentations péjoratives, telle l'addition du présent et de l'intensif « très » : « Malgré sa richesses du sous-sol, elle n'est pas très industrialisée » [5ème, Hachette, 2002, p.200] ; il aurait été plus positif de dire « elle commence à s'industrialiser ».

Autre stigmate de ces habitudes langagières dévalorisantes est l'emploi de déterminant négatif comme « quelques », des superlatifs « plus », « moins » qui exagèrent les traits et renforcent les aspects négatifs. Les isotopies sont aussi nombreuses et elles accentuent l'aspect récurrent des misères qui s'acharnent sur l'Afrique, comme le champ lexical de la violence : « Déchirée », « éclatement », « rivalités », « guerre », « oppose », « conflit » [5ème, Hachette, 1987, p.174].

Le fatalisme est encore fortement exprimé par la tournure complexe de certaines phrases comme le positionnement des acteurs relégués en complément prépositionnel : « La maîtrise de l'eau est donc un enjeu majeur pour **l'Afrique** dans les années à venir » [5ème, Nathan, 2001, p.198], il est ainsi sous entendu que l'Afrique ne peut s'en sortir. Ou encore, le cours peut répondre à une question : « Pourquoi l'Afrique est-elle le plus pauvre des continents ? » [5ème, Nathan, 1997, p.206], qui induit une réponse descriptive et non explicative ce qui est la transforme alors en une véritable litanie. Autre exemple de ces particularités stylistiques : dans un paragraphe entier du cours, seuls les verbes être et avoir sont conjugués, ce qui marque une forte résignation accentuée par des superlatifs :

> « En Afrique, l'espérance de vie **est la plus** faible du monde et la mortalité infantile **est la plus** élevée. Alors que les maladies **sont** nombreuses, les soins et les médicaments restent inaccessibles pour la plupart des Africains, qui **ont** des revenus **très** faibles » [5ème, Nathan, 1997, p.206].

Tous ces exemples pris chez les deux éditeurs et à des périodes différentes, montrent que le style est une véritable mécanique à dévaloriser l'Afrique, inscrit dans des habitudes langagières.

Cependant, le style manuel contribue aussi à figer ces aspects catastrophiques en les rendant immuables. Cette immuabilité est rendue possible par la structure des phrases courtes et l'utilisation de verbes duratifs :

« Les méthodes agricoles **restent** traditionnelles » [6ème, Hachette, 1961, p.170],

« L'industrialisation du continent **demeure** faible » [5ème, Nathan, 1997, p.206] ;

ou encore de verbes itératifs qui souvent se succèdent et donnent l'impression d'une répétition à l'identique de gestes ancestraux :

> « Les Noirs **cherchent** à s'en préserver par des fétiches […] le sorcier **accomplit** les sacrifices et **préside** les cérémonies » [6ème, Hachette, 1961, p.170].

Ces phrases sont ponctuées d'adverbes donnant l'impression de pérennité :

> « Les animaux sont **souvent** victimes de maladies […]. L'essentiel de l'outillage est **encore** manuel […] Les cultures sur brûlis sont **encore** pratiquées. Malgré les puits et l'irrigation, l'agriculture dépend **encore** beaucoup des pluies. » [5ème, Hachette, 1994, p.180].

L'aspect duratif est accentué aussi par l'emploi des articles définis et du pronom indéfini « on » :

> « **la** majorité de l**a** population […] **la** famille paysanne africaine [….] **on** creuse […] **on** pratique… » [5ème, Nathan, 2001, p.198].

Enfin, la répétition ou l'énumération rythment la phrase et donnent un côté inéluctable et laissent apparaître un certain déterminisme, l'homme est soumis aux caprices de la nature, il n'est pas maitre de son existence :

> « L'homme chasse, pêche, guerroie, construit les cases de branchages, défriche la forêt par la hache ; il obtient du feu en faisant tourner une baguette sur une pièce de bois ; assez paresseux, il mange, fume, dort, bavarde et palabre. La femme, toujours au travail, fait le ménage, s'occupe des enfants, sème et récolte. » [6ème, Hachette, 1957, p.130].

La simplification, la dévalorisation et l'immuabilité construisent un discours exogène sur les espaces ruraux d'Afrique noire. Le style employé pour élaborer le cours des manuels, témoigne des forts ancrages des représentations exotico-coloniales et de leur inertie.

2.2. Le texte documentaire, du discours scientifique au discours médiatique

La place du texte documentaire dans le traitement des espaces ruraux d'Afrique noire est faible, il occupe, au maximum, 18% de l'ensemble des documents du corpus de manuels dans les années 1970. Pour Hachette, il est inexistant dans les années 1950 et 1960 pour atteindre son maximum de 28.5% dans les éditions des années 1970, puis il oscille entre 10.5% et 20 % jusqu'aux années 2000. Chez Nathan, il connait son apogée dans les années 1950 avec 17.5 %, pour s'effacer dans les années 1960 et réapparaître dans les années 1970 avec 1.5% de l'ensemble des documents ; cette part augmente doucement pour atteindre 15% dans les années 2000. Cette présence minimaliste peut s'expliquer par la difficulté de définir le texte documentaire par les géographes et à lui donner un statut. Les historiens font du texte une source dont le traitement par l'esprit critique permet de construire l'histoire, mais le texte permet-il de comprendre l'espace ? Gérard Granier et Françoise Picot soulignent cette difficulté : « Un géographe, enseignant-chercheur, universitaire, parle moins spontanément de "ses documents" que l'historien »[483], de plus, « le texte, central en histoire, pose un vrai problème en géographie. Sur quels textes s'appuyer ? Quelle place, voire quelle crédibilité convient-il d'accorder à l'article d'un journaliste ? Ne faut-il pas davantage s'appuyer sur des formes de textes peu usitées : le récit de voyage, l'interview d'un acteur spatial : élu, chef d'entreprise, etc. ? ». De ces interrogations, ils placent, dans leur typologie, le texte document

[483] GRANIER Gérard, PICOT Françoise. « La place des documents dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie ». *Actes du colloque «Apprendre l'histoire et la géographie à l'École* », Paris, 12 au 14 décembre 2002. Disponible en ligne: http://eduscol.education.fr/pid25235-cid46003/la-place-des-documents-dans-l-enseignement-de-l-histoire-et-de-la-geographie.html. Consulté le 29 décembre 2011.

dans la catégorie du document « produit de la recherche » ou du document construit par un pédagogue, auteur de manuel ou professeur. Ils l'excluent des documents sources, qui pour eux « en géographie sont les cartes et inventaires topographiques, géologiques, de végétation, de risques (en fait toute carte thématique cherchant à rendre compte de manière exhaustive d'un espace sous un angle quelconque), les photos aériennes verticales, obliques, les images satellite, les données statistiques issues de recensements ». Cette position n'est pas consensuelle, Alain Reynaud a une conception proche des historiens car pour lui le texte document est une source, alors que Paul Claval met en exergue la complexité de ce type de documents[484]. Dans ce contexte, les auteurs de manuel sont prudents d'où les variations importantes de leur nombre selon les années, les niveaux de classe, les éditeurs et la sensibilité des auteurs.

Cependant, si le choix des textes documentaires est très différent d'un éditeur à l'autre, nous pouvons mettre en évidence des tendances lourdes. Chez Hachette, les années 1950 et 1960 sont marquées par une absence de texte ; les auteurs se contentent alors de faire des renvois bibliographiques, en fin de chapitre, organisés en lectures géographiques, où figurent des ouvrages de référence de l'époque, dont la *Géographie Universelle,* et en lectures littéraires composées de récits de voyage d'aventuriers, de militaires ou d'administrateurs coloniaux. D'autres manuels ont été rédigés par des spécialistes de la question africaine, c'est le cas du manuel de 1ère de 1962 avec Pierre Gourou, Louis Papy, Alain Huetz de Lemps, Guy Lasserre et Georges Viers, ce qui peut expliquer l'absence d'extraits de leurs textes, le cours étant une simplification ou un condensé de leurs écrits scientifiques. Dans les années 1970, les manuels s'appuient plus abondamment sur des textes tirés de références scientifiques, d'ouvrages qui ont marqué la réflexion géographique. L'auteur systématiquement présent jusqu'aux années 1990 est Pierre Gourou avec des extraits de *Les pays tropicaux*[485], *Étude du monde tropical*[486], *L'Afrique*[487], *Leçons de géographie tropicale*[488], *Terres de bonne espérance*[489]. À côté de ces textes, nous retrouvons des ouvrages de synthèse comme *Les zones tropicales arides et subtropicales*[490] de Xavier de Planhol et Pierre Rognon ou *La zone intertropicale humide*[491] de Suzanne Daveau et Orlando Ribeiro. S'ajoutent des ouvrages plus

[484] Ces deux points de vu sont énoncés par NICLOT Daniel. *Op.cit.*. p.98.
[485] GOUROU Pierre. *Les pays tropicaux*. Paris : PUF, 1947.
[486] GOUROU Pierre. *Etude du monde tropical*. Paris : Collège de France, 1958.
[487] GOUROU Pierre. *L'Afrique.* Paris : Hachette, 1970.
[488] GOUROU Pierre. *Leçons de géographie tropicale*. Paris : Mouton, 1971.
[489] GOUROU Pierre. *Terres de bonne espérance.* Paris : Plon, 1982.
[490] PLANHOL (de) Xavier, ROGNON Pierre. *Les zones tropicales arides et* subtropicales. Paris : Armand Colin, 1970.
[491] DAVEAU Suzanne, RIBEIRO Orlando. *La zone intertropicale humide*. Paris : Armand Colin, 1973.

polémiques comme *L'Afrique noire est mal partie*[492] de René Dumont ou la réédition de la *Géopolitique de la faim*[493] de Josué de Castro dénonçant l'échec des politiques de développement. Le manuel de seconde est le plus riche en références car, aux éléments déjà nommés, s'ajoutent des extraits d'article de géographes reconnus : Robert Capot-Rey[494], Bernard Kayser[495], Jean Tricart[496], Jacqueline Beaujeu-Garnier[497], ou encore Pierre Vennetier[498]. Les années 1980 voient les références scientifiques moins nombreuses et nous observons une diversification des sources avec des articles de journaux du *Monde,* de *l'Express* et du *Figaro,* l'utilisation de guides de voyage[499] et d'extraits de rapports de l'UNESCO et de l'UNICEF. Dans les années 1990, la part des articles de presse augmente de façon conséquente jusqu'à atteindre 50% dans le manuel de 5ème de 1997. Il y a aussi un renouvellement des références : se côtoient des articles d'Alain Dubresson[500], Jean Gallais[501], Marc Lavergne[502], Daniel Noin[503], René Lebeau[504]. Le choix de certains articles marque une ouverture avec des extraits d'*Une Afrique en marche*[505] de Pierre Pradervand ou *Le Sahel*[506] de Charles Toupet qui se différencient par un certain optimisme et un refus du fatalisme et du misérabilisme. Un regard sur la femme africaine apparait avec un extrait de *Femmes du Sahel*[507] de Marie Monimart. Il y a donc une volonté avec ces articles d'apporter un autre regard, moins descriptif, moins technique et plus réflexif. Les années 2000 voient la fin des textes documents de spécialistes et une montée en puissance des articles de presse, étayés par des rapports d'Organismes internationaux comme ONUSIDA ou encore de la Banque Africaine de Développement et d'organismes non gouvernementaux comme Médecins sans frontière qui accentuent l'aspect dépressif et dépréciatif du discours. Des œuvres littéraires

[492] DUMONT René. *L'Afrique noire est mal partie*. Paris : Ed. du Seuil, 1962.
[493] CASTRO (de) Josué. *Géopolitique de la faim*. Paris : Ed. Ouvrières, 1949, 1973.
[494] CAPOT-REY Robert. *Le Sahara*. Paris : PUF, 1953.
[495] KAYSER Bernard. *Économies et sociétés rurales dans les régions tropicales.* Paris : Centre de documentation universitaire, 1963.
[496] TRICART Jean. *Précis de géomorphologie*. Paris : Société d'édition d'enseignement supérieure, 1968.
[497] BEAUJEU-GARNIER Jacqueline. *Trois milliards d'hommes*. Paris : Hachette, 1965.
[498] VENNETIER Pierre. « Le développement urbain en Afrique tropicale ». In *Les Cahiers d'outre-mer*, n°85, 1969.
[499] BUSSANG Françoise, LEBLANC Gilles. *En Côte d'Ivoire*. Paris : Hachette, collection Guides Bleus, 1979.
[500] DUBRESSON Alain, *et alii*. *Géographie Universelle. Les Afriques au sud du Sahara*. Paris : Belin/Reclus, 1994.
[501] GALLAIS Jean. *Une géographie politique de l'Ethiopie*. Paris : Fondation liberté sans frontières : Economica, 1989.
[502] LAVERGNE Marc. *Le Soudan contemporain*. Paris : Karthala, 1989.
[503] NOIN Daniel. *Six milliards d'hommes*. Paris : Documentation française, 1994.
[504] LEBEAU René. *Les grands types de structures agraires dans le monde*. Paris : Masson, 5e édition, 1991.
[505] PRADERVAND Pierre. *Une Afrique en marche*. Paris : Plon, 1989.
[506] TOUPET Charles. *Le Sahel*. Paris : Nathan, 1992.
[507] MONIMART Marie. *Femmes du Sahel*. Paris : Karthala, 1989.

s'intercalent dans ce bouquet de textes, ainsi Montesquieu[508], André Gide[509] ou Amma Darko[510] sont convoqués et contribuent à complexifier le discours sur l'Afrique en effaçant le contexte historique de ces documents. Le regard sur l'Afrique est complètement décalé entre des œuvres qui ont 250 années de différences et des auteurs aussi différents qu'un philosophe des Lumières, un romancier voyageur et une romancière ghanéenne.

La stratégie de Nathan est toute autre, la place donnée aux textes document issus de la littérature géographique est moindre. Le récit descriptif tient une place importante provenant dans les années 1950 et 1960, de militaires, ceux du Capitaine Léon Lehuraux[511] ou du Lieutenant-colonel Baratier[512], des explorateurs romanciers comme Roger Frison-Roche[513] ou Andrée Viollis[514]. Ces récits de voyages se retrouvent encore dans les années 1980 avec Wilfred Thesiger[515] ou Théodore Monod[516], à partir de cette décennies les manuels font appel aussi aux récits littéraires ceux de Jules Verne[517], Karen Blixen[518], Jean-Christophe Rufin[519] ou Yves Pinguilly[520].

Contrairement à Hachette, les textes de géographes utilisés sont souvent datés. L'œuvre de référence pour les auteurs de chez Nathan semble être *L'Afrique noire*[521] de Jean Weulersse datée de 1934, très présent dans les années 1950 et 60, il est encore invoqué dans le manuel de 5ème de 1987 ! Ce décalage entre le savoir savant et le savoir des manuels est encore remarquable avec l'utilisation de *Les pays sous-développés*[522] d'Yves Lacoste daté de 1959 mais utilisé en 1977, ou encore de *Tristes tropique*s[523] de Claude Lévi-Strauss daté de 1955 et cité en 1987…etc. Mais, dans le même temps les textes documents scientifiques sont plus originaux ; par exemple, nous trouvons des extraits de mémoire de maîtrise[524], de

[508] MONTESQUIEU. *L'esprit des lois*. 1748.
[509] GIDE André. « Lettre à M. Le Gouverneur Général intérimaire de l'AEF ». *Voyage au Congo : suivi de Le retour du Tchad : carnets de route*. Paris : Gallimard, 1928.
[510] DARKO Amma. *Par delà l'horizon*. Arles : Actes Sud, 1997.
[511] LEHURAUX Léon. *Le Sahara moderne*. Paris : Plon, 1932.
[512] Nous n'avons pas les références exactes mais ces textes doivent être tirés d'un des ces trois ouvrages : BARATIER Albert. (1912), *A travers l'Afrique* et *Épopées africaines* ; (1914), *Au Congo. Souvenirs de la mission Marchand ;* (1941) *Fachoda. Souvenirs de la mission Marchand*, œuvre posthume.
[513] FRISON-ROCHE Roger. *L'appel du Hoggar*. Paris : Flammarion, 1935.
[514] VIOLLIS Andrée. *L'Afrique du sud*. Paris : Hachette, 1948.
[515] THESIGER Wilfred. *Le désert des déserts*. Paris : Plon, 1978.
[516] MONOD Théodore. *L'émeraude des Garamantes*. Arles : actes sud, 1987.
[517] VERNE Jules. *Cinq semaines en ballon*.1863.
[518] BLIXEN Karen. *La ferme africaine*. 1937, trad. En français en 1942.
[519] RUFIN Jean-Christophe. *L'empire et les nouveaux barbares*. Paris : ed.JC Lattès, 1991.
[520] PINGUILLY Yves. *Le ballon d'or*. Paris : Rageot, 1994.
[521] WEULERSSE Jean. *L'Afrique noire*. Paris : Fayard, 1934.
[522] LACOSTE Yves. *Les pays sous-développés*. Paris : PUF, 1959.
[523] LEVI-STRAUSS Claude. *Tristes tropique*s. Paris :Plon, 1955.
[524] NKONGUE Jean-Claude. *L'aéroport International de Douala*. Mémoire de maîtrise, 1987, cité dans le manuel de 2nde de 1987.

thèse[525], des textes issus de recherche sur des espaces très spécifiques comme la route de l'espoir en Mauritanie de Jean-François Staszak [526]ou la ville de Biharamulo en Tanzanie de Jonathan Beker[527]. Enfin, nous observons une nette domination des articles de presse, à partir des années 1990, tirés du *Monde*, du *Monde diplomatique*, du *Nouvel Observateur*, du *Courrier International*, de *La Croix* ou encore de *Midi Libre.* Les auteurs de chez Nathan utilisent aussi, contrairement à ceux d'Hachette, des extraits de revues de vulgarisation scientifique comme *Pour la science*, *Cahier des sciences* ; nous trouvons même une double page accordée à un long extrait d'un article de Géraldine Faes, journaliste spécialiste de l'Afrique, tiré de *Science et Vie junior* sur la « débrouillardise » de la jeunesse de Dakar.

Par conséquent, les choix de textes documentaires sont variables mais nous observons deux phénomènes communs : une diversification des textes documentaires et une médiatisation de leur origine. Ces deux tendances participent à maintenir un discours éculé et ancré dans les représentations exotico-coloniales.

En effet, l'extrême variété, mesurée aussi par Raymond Regrain[528] et par Daniel Niclot[529] dans d'autres éditions, contribue à brouiller le discours car tous ces textes sont mis sur le même plan dans les manuels, alors que ces écrits ont des problématiques et des objectifs différents, ils utilisent aussi des concepts spécifiques et des styles parfois opposés. Les descriptions techniques du géographe peuvent-elles être analysées et utilisées de la même façon qu'un récit de Jules Verne ou les écrits à sensation de journaliste ? Ainsi, cet assemblage de textes construit un discours où le merveilleux des récits se mêle au pathétique de l'article de presse, où la description froide du géographe se réchauffe aux mots alarmants des rapports des Organismes internationaux. Les repères langagiers sont ici confondus, ce qui contribue à maintenir un discours fantaisiste et peu sûr pour les élèves.

De plus, les textes issus de la presse ont des finalités très différentes de celles de l'école : « engagées toutes deux dans la communication, l'une en vue de former, l'autre d'informer ; l'une privilégiant le savoir pérenne et les grilles de lecture qu'il suggère, l'autre l'événement mais le remplaçant dans son contexte ; l'une risquant d'être en retard sur la

---

[525] FLEURY M.-F. « Missirah, un village du Sénégal occidental ». *Les cahiers d'Outre-mer* : revue de géographie de Bordeaux et de l'Atlantique. Volume 37, 1984. p. 63-85. Cité dans le manuel de 6ème de 2000.
HOUSSAY-HOLZSCHUCH, Myriam. *Le Cap ville sud-africaine. Ville blanche, vies noires*. Paris : L'Harmattan, 1999. Cité dans manuel Nathan, 5ème, 2001.

[526] STASZAK Jean-François. *Le goudron dans la brousse. La « Route de l'Espoir »*. Paris : Publication du Département de Géographie de l'Université de Paris Sorbonne, n°17, 1989. Cité Nathan 2nde 1993.

[527] BERTRAND Monique, DUBRESSON Alain. *Petites et moyennes villes d'Afrique noire*. Paris : Karthala, 1997. Cité dans Nathan 5ème, 2001.

[528] REGRAIN Raymond. «Les textes documentaires ». DESPLANQUES Pierre, *Profession enseignant, la géographie en collège et en lycée*. Paris : Hachette, 1994, p.222.

[529] NICLOT Daniel. *Op. cit.*. pp.101-102.

société en gestation, l'autre flirtant constamment avec l'éphémère et le superficiel. L'une à la recherche d'un équilibre entre transmission des connaissances et l'apprentissage de comportements, l'autre s'efforçant dans le meilleur des cas de poursuivre l'éducation de ses lecteurs, tout en les distrayant »[530]. La montée en puissance du nombre d'articles de journaux dans les manuels apporte un regard innervé de pathos car ils focalisent sur les catastrophes, la misère et la maladie. Le manuel Nathan de 2nde de 2005 offre un bel exemple avec une double page sur « l'invasion des criquets pèlerins au Sahel et en Afrique du Nord » dans laquelle deux articles du *Monde* dépeignent cet évènement comme une catastrophe inéluctable. Certes, ce phénomène est préjudiciable aux populations et à l'agriculture et il témoigne des problèmes de développement par la faiblesse de l'action de prévention et de lutte face à ce péril, mais les expressions et le vocabulaire employés sont ancrés dans un fort pessimisme et ont un effet amplificateur. Ainsi, dans le premier article[531] se succèdent des expressions négatives alors que le texte documentaire est composée seulement de six phrases : « contrainte majeure », « absence de moyen », « cloué au sol faute de carburant », « malgré les dons », « armes dérisoires », « moyens insuffisants », « réaction tardive et trop lente ». Le second article[532] dans le même style se remarque par l'emploi de superlatif : « déferler », « énormes essaims », « pluies importantes », « catastrophe », « hors norme », « de larges zones », « prolifération », « de grande taille », « essaims très denses », « très rapidement », « grandes distances », « renferme plus de 50 millions ». De plus, utiliser des articles de journaux revient à prendre le risque d'une obsolescence rapide, ils sont trop « éphémères », ils se focalisent sur l'évènement alors que le manuel est utilisé dans les établissements au moins quatre à cinq ans. C'est pourquoi, la vision de l'Afrique s'inscrit vite dans un passé révolu.

Pourtant, il y a une véritable volonté d'appuyer le cours sur des écrits scientifiques qui apportent des gages, surtout dans les années 1970 pour Hachette. Toutefois les écrits scientifiques soulèvent eux aussi des problèmes, car si ces références sont parfois obsolètes, les découpages effectué par les auteurs des manuels gomment les nuances et même parfois les extraits choisis s'inscrivent dans l'imaginaire exotico-colonial. Ainsi, Jean Weulersse parle de l'Afrique comme « un puissant bloc quasi insulaire qui va se perdre dans l'immensité des mers australes »[533], son « relief brutal taillé en angle droit, une terre grossièrement équarrie »[534], ce qui vient confirmer les représentations issues du bloc iconique, l'Afrique

[530] ROUDY Pierre. *L'école et la presse*. Paris : Ellipse, 1996, p.3.
[531] GALUS Christiane, OLPHAND Marie-Pierre, *Le Monde*, 19 août 2004, cité dans 2nde, Nathan, 2005, p196.
[532] OLPHAND Marie-Pierre, *Le Monde*, 1er septembre 2004, cité dans 2nde, Nathan, 2005, p197.
[533] Cité dans le Nathan, 5ème, 1957, p.6.
[534] Cité dans le Nathan, 5ème 1957, p.8.

serait une île sauvage. Les textes documentaires scientifiques viennent aussi consolider les stéréotypes sur les Africains montrés comme des être vulnérables et passifs, tantôt victimes de l'esclavage et de la colonisation, tantôt oisifs, débrouillards, attentistes, fainéants. Le manuel Nathan de 2nde de 1993, dans un chapitre sur les espaces vivriers, donne en lecture à la classe un extrait de l'article de Pierre Franquin, chercheur à l'Office de la Recherche Scientifique et Technique Outre-Mer (ORSTOM), organisme aujourd'hui remplacé par l'Institut pour la Recherche pour le Développement (IRD). Dans cet extrait, intitulé par les auteurs du manuel « l'aptitude du paysan africain », le maintien de l'agriculture vivrière est expliqué par un problème de « mentalité », car « l'Afrique francophone n'est pas mûre pour la révolution verte, celle du second degré - à laquelle on assiste en Asie, où l'homme était réceptif -, qui ne peut se développer qu'à partir d'un premier degré, celui de l'amélioration de la pratique des systèmes traditionnels de culture »[535]. Ici, l'analyse nimbée de déterminisme culturel, n'est pas forcément à imputer à Pierre Franquin mais aux auteurs du manuel qui ont sorti de son contexte cette analyse qui portait sur un lieu et une époque précis. Ce choix de découpage, sans faire état de tout l'argumentaire, aboutit à une généralisation de cette analyse : tous les Africains ne seraient pas prêts à entreprendre des réformes agraires, alors que les stratégies agronomiques traditionnelles sont souvent performantes et elles ont, d'ailleurs, évité à un certain nombre de pays la famine.

Par conséquent, les choix de la nature et des découpages des textes documentaires, effectués par les auteurs de manuel contribuent à construire et à maintenir les représentations exotico-coloniales.

2.3. Les organisateurs structurels, une mise en ordre d'un discours médiatique

Les organisateurs structurels[536] forment une grammaire de la mise en page qui évolue selon l'environnement conceptuel des auteurs et des instructions officielles et selon leur définition du manuel, de la géographie et du savoir. C'est pourquoi, ils sont les témoins de l'évolution formelle des manuels mais aussi des mutations ou des inerties épistémologiques et didactiques.

En effet, le choix des titres et des mots trahit les stéréotypes et les ancrages épistémologiques des auteurs. Une analyse sémantique des titres relève deux pratiques fondées l'une sur la recherche d'une neutralité, l'autre sur la volonté d'interpeler, de choquer

[535] Franquin Pierre, *Monde diplomatique*, novembre 1986, cité Nathan, 2nde, 1993, p.203.
[536] Définition complète voir chapitre 1, 2.3 : ils représentent l'ensemble des titres et des sous-titres du manuel.

le lecteur par des formulations inscrites dans l'univers exotico-colonial. La neutralité se caractérise par l'utilisation de groupes nominaux qui se succèdent et qui constituent un véritable catalogue. Les manuels Hachette et Nathan des années 1950 fonctionnent sur ce principe : « le continent africain », « climat et végétation de l'Afrique », « le peuplement de l'Afrique », « vie économique de l'Afrique », « les régions géographiques et l'organisation politique de l'Afrique » [5ème, Nathan, 1957]. Parfois, cette neutralité est abandonnée et des jugements de valeurs sont exprimés car les titres et surtout les sous-titres, se chargent de connotations négatives. Les titres du manuel Nathan de 6ème de 1961 est exemplaire car ils sont construits autour d'un nom et d'un adjectif qualificatif qui forment un couple dépréciatif :

I-Un continent **massif**
II-Des étendus **monotones**
a-les bombements et cuvettes ;
b-les plateaux **disloqués**
III-Des montagnes **isolées**
a-les volcans
b-l'Afrique du nord
IV-Des fleuves **déconcertants**

Le chapitre sur la végétation et sur la population connaissent le même sort : « des touffes de végétations **rabougries** » (IIb) ; « un continent **faiblement** peuplé » (I), « des peuples divers, **primitifs**, noirs, blancs » (II), « les peuples qui utilisent **la charrue** » (VI) ; cette succession donnent un aspect négatif et met en valeur le chapitre qui suit sur « les transformations de l'Afrique » qui traitent de « la colonisation » (I), des « conséquences de l'intervention européenne » (II) qui se déclinent en « l'agriculture moderne et de plantation » (a), « les mines » (b) et « le développement des moyens de transport » (c). Cette description flatteuse pour l'Europe colonisatrice aboutit à « l'émancipation de l'Afrique » (III) et à « l'Afrique, continent sous-développé » (IV). Les titres mettent de façon implicite des relations de causes conséquences dans lesquelles l'intervention des Européens est source de mise en valeur alors que la décolonisation apporte le « sous-développement » ; les titres sont donc au service d'une idéologie. Les titres du manuel Hachette de 6ème daté de 1961 se caractérisent aussi par cette vision péjorative : « un continent difficilement pénétrable », « une nature hostile », « une forêt médiocre », etc.

Si le contexte de décolonisation et de justification de la présence persistante de la France peut expliquer ce parti pris, il est plus surprenant de trouver encore dans des éditions plus récentes l'utilisation d'un vocabulaire négatif et ancré dans une vision dépassée de l'Afrique. Dans le manuel Nathan de 5ème daté de 1978, le chapitre « Problèmes économiques

de l'ère postcoloniale en Afrique noire », combine la description du phénomène colonial, les aspects physiques et l'agriculture : « un continent marqué par la colonisation européenne » (A), « de grandes étendues au relief monotone et des climats constamment chauds» (a), « un continent morcelé en de nombreux états, héritiers de la colonisation » (b), « une agriculture médiocre » (B). Nous sommes en présence d'un vieux réflexe de justification de la colonisation par sa mission de modernité et de développement. Les titres des manuels des années 1980 continuent cette dépréciation : « l'enfer vert », « un milieu dangereux » « les formes primitives d'exploitation de la forêt », « une agriculture dépendante et fragile », « une forêt éventrée par les routes et les voies ferrées », « des rendements faibles » [6ème Nathan, 1986] ; « l'Afrique, le contient le plus pauvre », « un continent longtemps isolé », « l'Afrique déchirée » [5ème, Hachette, 1987]. Cette spirale négative semble pourtant s'atténuer dans les années 1990 et 2000, les titres renouent avec une certaine neutralité et restent descriptifs.

Durant toute notre période, les titres des manuels de lycée sont moins sujets à cette dérive et proposent du vocabulaire plus technique et plus complexe inspiré de la pensée géographique et des concepts préconisés par les Instructions officielles : « État », « frontière » [2nde, Hachette, 1961], « domaine biogéographique », « système agricole extensif », « finage », « habitat rural » [2nde, Hachette, 1974]. D'ailleurs, les titres sont un moyen pour les concepteurs des manuels d'affirmer leur bonne conformité avec les Instructions officielles et leur valeur scientifique.

Par conséquent, les organisateurs structurels témoignent du décalage entre les savoirs savants et les savoirs scolaires et du conservatisme épistémologique qui figent les manuels dans une vision archaïque de l'Afrique toujours nimbée d'un voile exotique et péjoratif. Ainsi, les années 1950 et 1960 marquent la suprématie de la pensée vidalienne, les titres offrent un découpage en géographie physique, géographie humaine et études régionales. Le lecteur se voit successivement proposer l'étude du relief, du climat, de la population, de l'économie et du politique. Cette étude de l'Afrique en tableau reste une norme solide dans le temps car ces découpages sont utilisés systématiquement par les manuels de 5ème des deux éditeurs jusque dans les années 2000. Cependant, il y a des modifications paradigmatiques, les années 1970 voient l'affirmation d'une géographie économique, les titres focalisent sur le concept de développement et présentent les activités : « essor économique de la Côte d'Ivoire », « l'éveil de l'Afrique » [5ème Hachette, 1978] ; le chapitre « la vie des hommes dans la zone chaude » du manuel Nathan de 6ème de 1977 ne s'articule plus seulement autour de la nature, qui est traitée dans une première partie « les conditions naturelles » mais aussi autour de thématiques économiques formées de deux parties, « un monde surtout agricole », « une industrialisation

tardive et difficile » constituant les 2/3 du chapitre. La nature n'est plus traitée pour elle-même, elle est mise en relation avec l'homme qui est au centre du discours dans les années 1980 avec l'utilisation des concepts d'aménagement, de ressource, de milieu. Les années 1990 consolident cette orientation avec des titres composés avec les termes d'acteurs, de société, de territoire. Ces changements témoignent de l'évolution épistémologique dense qu'a connue la géographie, elle est peu à peu acceptée comme une science humaine et elle est recentrée sur la société. Si les titres semblent acter ces mutations, ce n'est qu'en apparence car derrière le titre le cours tombe dans la description, où l'homme disparait derrière la nature. Le manuel Nathan de 2nde de 1987 propose des titres centrés sur l'homme : « l'homme face à la mobilité de la terre », « l'homme face aux climats », « l'homme et le relief émergé », « l'homme et les eaux continentales », « l'homme et la vie végétale et animale » ; les concepts de milieu et d'espace sont mis en avant : « les milieux terrestres », « l'espace agricole »…Pourtant ces titres ne sont que des façades car le contenu reprend la forme du tableau où se succèdent l'étude du relief, du climat et de la végétation. Les démarches géographies ont donc connu une certaine inertie, pourtant, les années 2000 marquent la fin de la géographie-tableau qui laisse place à une géographie active qui doit apporter aux élèves des compétences. C'est dans ce contexte que les titres rythment le manuel en trois temps : celui du constat et de la mise en exergue des enjeux d'un phénomène géographique, puis celui des réponses apportées par les hommes et enfin celui de l'analyse des conséquences et des défis. Cette nouvelle démarche semble rénover le regard sur l'espace étudié mais il engendre aussi une modification de la forme du manuel, amorcée depuis quarante ans, qui se nourrit du discours médiatique et qui fige les stéréotypes et les représentations.

En effet, les organisateurs structurels mettent en spectacle les savoirs, proposant à la classe au fil des années un manuel proche du format de certains médias. Dans les années 1950 et 1960, les titres offrent au manuel une structure pyramidale avec une division en chapitres, sous-divisés en trois parties, puis en trois sous-parties. Le manuel a alors la forme d'une dissertation avec des titres à peine grossis et en caractères gras. Les années 1970 marquent une rupture et le début d'une mutation qui rapproche le manuel du journal. Les titres grossissent, et réorganisent les pages : un *bandeau* annonce le chapitre, une *manchette* et des *sous-titres* structurent le cours qui devient le *ventre*, les documents et le lexique viennent se mettre en colonne formant des *sous-tribunes*, et des photographies prennent la place des *oreilles*. La page d'un manuel est pensée comme la Une d'un journal, ce qui amène de nouvelles logiques de lecture et d'utilisation. Dans son rapport sur les manuels en 1998, Dominique Borne fait alors ce constat : « il est exceptionnel de rencontrer un exposé

construit et articulé propice à une simple lecture suivie. Le jeu de la typographie, les caractères gras, les italiques, les surlignages, les encadrés, les multiples renvois à l'index, à un document, à une image imposent des allers-retours, des sautillements de l'attention peu propice à la lecture. […] Tout se passe comme si les manuels, avec leur multiples rubriques éclatées, préparaient à une culture du *zapping* »[537]. Les organisateurs structurels participent donc à une parcellisation du manuel et à une fragmentation du savoir. Cependant, la forme journalistique du manuel a opéré une nouvelle mue en se rapprochant des structures du magazine. La double page est devenue l'unité d'organisation, chaque chapitre est composé de plusieurs doubles pages formant des rubriques, et il est indépendant des autres. Le manuel est devenu un ensemble de petits magazines aux thématiques différentes mais tous composés de la même manière. La première double page a une fonction d'accroche, avec un gros titre en bandeau et des photographies, puis les organisateurs structurels façonnent des rubriques : « Planisphère », « Découvrir », « Savoir », « Réviser » [6ème Nathan 1996], les chapitres suivants se découpent de la même manière. Chaque éditeur a des rubriques différentes mais propose un type de lecture similaire : le manuel Hachette de 2nde de 2006 s'organise en chapitres avec une première double page avec un titre, le plan du chapitre et un document puis se suivent les rubriques « planisphères », « étude de cas principale », « cours », « étude de cas », « méthode », « méthode bac », composées de plusieurs doubles pages chacune. Toute cette composition est hiérarchisée et organisée par les titres mais aussi par des marques typographiques comme les puces et par divers procédés tels que les bandeaux, les encadrements. Tout semble vouloir faciliter la lecture mais cela est source de complexité et favorise une lecture superficielle et rapide peu propice à la réflexion.

Cette évolution formelle est liée à des éléments sociologiques et techniques[538]. L'élève d'aujourd'hui, utilisateur principal du manuel scolaire, n'est plus le même qu'il y a quelques années encore : il baigne dans une société de l'image dynamique et virtuelle. Plus question de lui proposer un ouvrage statique, en noir et blanc, limité principalement à du texte. Il lui faut de la couleur, des images, des entrées multiples, des hypertextes… Les moyens techniques de publication assistée par ordinateur permettent l'élaboration de tels manuels, avec une grande souplesse et des coûts de production relativement restreints. Les possibilités de mise en page sont désormais quasiment illimitées, mais il faut bien reconnaître qu'elles ne sont pas toujours utilisées à bon escient, à force de vouloir trop en faire. De plus le

[537] BORNE Dominique. *Rapport sur le manuel scolaire*. Paris : La Documentation Française, juin 1998, p16.
[538] GERARD, François-Marie. « Les manuels scolaires d'aujourd'hui, de l'enseignement à l'apprentissage ». *Option*, n°4, 2003, pp. 27-28. Disponible en ligne : http://www.fmgerard.be/textes/option.html. Consulté le 30 janvier 2012.

manuel subit une forte concurrence de l'ordinateur et d'autres multimédias qui offrent plus d'interactivité et de souplesse, c'est pourquoi le manuel tend à se rapprocher de ces nouveaux outils pour s'adapter à la demande.

De plus, les titres mettent en exergue la mutation de la fonction du manuel : du manuel magistral dépositaire d'un savoir à transmettre où le cours domine, nous passons petit à petit à un manuel médiateur qui doit permettre de construire les connaissances. Pour cela le nombre de documents augmente :

Figure 35 : évolution du nombre de documents sur l'Afrique dans les manuels

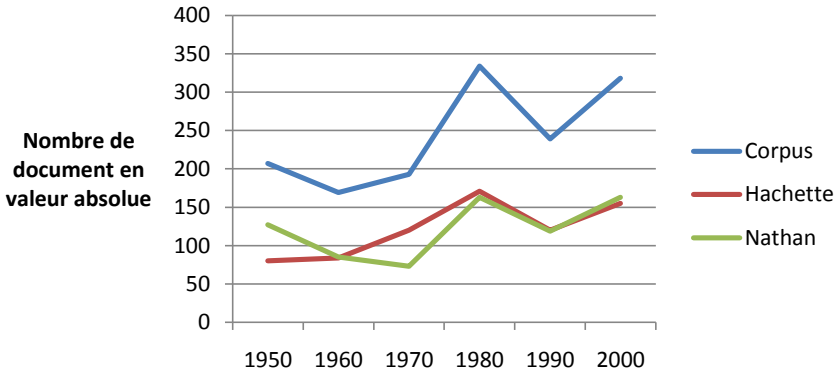
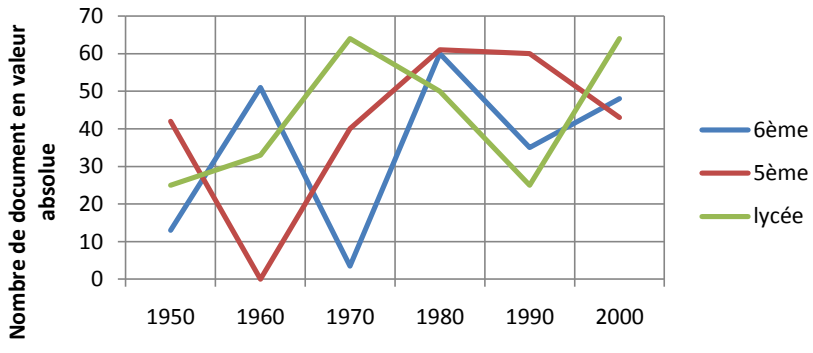
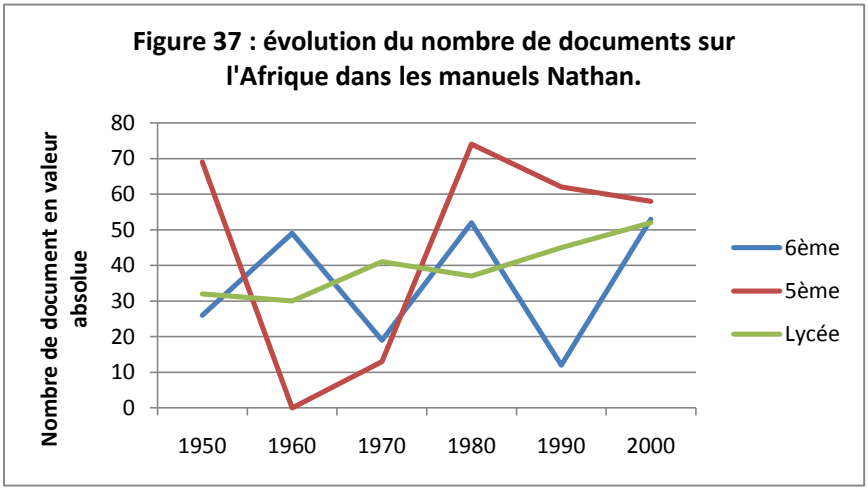


Figure 36 : évolution du nombre de documents sur l'Afrique dans les manuels Hachette.





De 1950 aux années 2000 le nombre de documents augmente globalement pour les deux éditeurs et pour tous les niveaux. Les fluctuations peuvent s'expliquer par une présence moins importante des études rurales au bénéfice des études urbaines en particulier dans les années 1990 pour l'ensemble du corpus. Cependant, ces chutes varient selon les niveaux avec les changements de programme : il y a deux fortes baisses dans les années 1970 et 1990 en 6ème chez Hachette et Nathan ; en 5ème la baisse commune dans les années 1960 s'explique par l'abandon de l'étude de l'Afrique puis la baisse reprend dans les années 1990 ; enfin au lycée la baisse commence dans les années 1980 qui se poursuit dans les années 1990 pour Hachette mais les années 2000 se marquent par un retour des problématiques rurales avec de nombreux documents sur l'Afrique noire.

Malgré ces variations, le cours devient peu à peu secondaire, les activités se multiplient car la géographie scolaire se veut active et les élèves doivent acquérir des techniques géographiques. Les titres mettent en valeur ce choix didactique à partir des années 1970 avec les rubriques : « Travaux Dirigés », « Tavaux Pratiques », l'année 1992 voit la naissance des modules en seconde qui sont relayés par les Études de cas de la 6ème à la Terminale avec la refonte des programmes débutée en 2009. Avec cette dernière, la technique est remplacée par la compétence qui correspond à la mobilisation d'un ensemble de ressources pour résoudre une situation-problème. C'est pourquoi, l'organisation du manuel s'effectue autour de rubriques documentaires et méthodologiques. Ainsi, les manuels offrent aux élèves dorénavant les outils pour travailler seuls : exposé réduit des savoirs, nombreux documents, différents types d'exercices, conseils méthodologiques, auto-évaluation, index ou glossaire, problématique et même bibliographie, filmographie et sitographie. Le manuel n'est plus qu'un ensemble de ressources mises en forme par les

organisateurs structurels. Ces mutations ne permettent pas de modifier les regards stéréotypés, voire elles les renforcent du fait de cette fragmentation du savoir.

Ainsi, les représentations se maintiennent par cette organisation médiatique, destinée à plaire pour vendre et non à diffuser un savoir savant. Nous sommes donc dans une représentation du savoir. Anne Le Roux[539] donne pour exemple l'étude de l'homme dans les milieux désertiques chauds que l'on retrouve dans le manuel Hachette de 6ème de 1994. Sur une double page, deux documents se font face : une photographie à vue oblique d'un village et son oasis au Niger, et un dessin schématique d'un paysage dans un milieu désertique chaud. Ils sont accompagnés de questions à partir desquelles les élèves dans un premier temps relèvent les données du milieu naturel : désert, dunes (erg et reg), chaleur (renvoie au bloc diagramme), l'absence de végétation sauf dans l'oasis, puis les questions se portent sur les modes de vie, les activités et les moyens de transports. Enfin, on leur demande de classer les éléments du paysage, les éléments en fonction des modes de vie des populations traditionnels ou modernes, puis les moyens de transports traditionnels ou modernes [6ème, Hachette, 1994, p.264-265]. De ce dossier se dégage donc un déterminisme avec des passages obligés : l'étude du milieu physique et naturel, puis la vie traditionnelle, enfin les éléments récents, la modernisation. Les caractères physiques sont étudiés en priorité et impliquent une causalité comme si la tradition devenue synonyme d'archaïsme, était une fatalité liée à cette nature hostile. La vie traditionnelle est ici montrée comme archaïque et le progrès technique vient heureusement la libérer. Le désert est considéré comme une forte contrainte alors qu'il est justement un milieu habité aménagé, voire urbanisé. Cet exemple n'est pas unique et illustre la création de représentations réductrices qui font des objets étudiés des lieux ponctuels, jamais présentés comme des composantes d'un espace organisé, hiérarchisé, comme des lieux de convergence et de flux. Le savoir est ici trop simplifié, il en devient réducteur jusqu'aux stéréotypes. Certes le savoir des manuels ne peut porter sur la totalité mais sur des fragments du savoir géographique, encore faut-il que les données fragmentaires ne soient pas juxtaposées, disparates, hors de toute cohérence conceptuelle. La géographie des manuels est ainsi non problématisée, pleine d'implicites, qui transmet des résultats réifiés qui ne sont pas contestés. Les manuels de collège sont les plus problématiques et si nous pouvons faire un constat identique pour ceux de lycée, il faut tout de même remarquer un autre niveau d'analyse et de complexité : vocabulaire plus géographique, problématique plus novatrice et des nuances sont apportées.

[539] LE ROUX Anne. *Didactique de la géographie*. Caen : P.U.C., 2005, p.101.

Toutefois, certains manuels échappent à ce formatage formel et sémantique : le manuel Hachette de 1ère de 1962 sous la direction de Pierre Gourou et de Louis Papy offre des approches novatrices. Les organisateurs structurels témoignent d'un discours positif organisé autour de thématiques qui tiennent compte des sociétés. Ce discours abandonne le racisme climatique, il ne nie pas l'histoire des sociétés et il souligne les dynamiques et les mutations :

Chapitre 25 De l'Union française à la coopération
I-Les pays d'expression française
II-Les étapes de la décolonisation
III-Les structures nouvelles
Chapitre 30 L'Afrique noire : les pays et les peuples
I-L'Afrique chaude et pluvieuse
II- Les paysans noirs
III- L'Afrique moderne
Chapitre 31 l'Afrique noire : les États

Le manuel Nathan de 2nde de 1978 est quant à lui original sur sa forme comme sur le fond. Yves Lacoste, Michel Foucher, Béatrice Giblin et Bernard Bret proposent un manuel organisé de doubles pages composées d'un cours encadré par des documents (carte et photographie) ou composées par une coupe-synthèse de paysage et de sa légende détaillée et rédigée. Le vocabulaire qui compose les organisateurs structurels insiste sur l'interrelation entre l'homme et la nature (« écosystèmes », « milieu », « mise en valeur de la zone tropicale »), sur la question du développement (« inégal développement », « Tiers-monde ») et abordent même la géopolitique (« le continent africain, de nouveaux points chauds »).
Ces deux exemples essaient d'échapper à la dérive d'un discours médiatique et sans être exhaustifs, ils offrent un regard autre sur les espaces ruraux d'Afrique noire en tenant compte de leur complexité et de leurs dynamiques.

Les organisateurs structurels participent à la construction d'un discours qui permet de maintenir des représentations exotico-coloniales car les mots employés déprécient les espaces ruraux d'Afrique noire et l'organisation médiatique qu'ils mettent en place propose une lecture simplificatrice qui renforce les stéréotypes déjà diffusés par les médias.

Chapitre 3 : Malgré les mutations du manuel, leurs discours témoignent des représentations exotico-coloniales des années 1950 à nos jours

Marie Albane De Suremain dans sa thèse[540], à travers l'étude d'une cinquantaine de revues de 1919 aux années 1960, analyse les discours qui sont faits sur l'Afrique et souligne que les sciences sociales sont passées d'un certain amateurisme innervé de propagande coloniale à des approches plus scientifiques. Elle montre que l'apogée de l'empire colonial français des années 1920, marque la mise en place de nombreux stéréotypes qui sont à l'origine des représentations sur l'Afrique. Ces stéréotypes s'articulent autour du système colonial et de son idéologie basés sur un certain déterminisme, ethnocentrisme et sur un fort racisme.

Les manuels scolaires proposent un schéma discursif similaire du fait, nous l'avons vu plus haut, de leur nature déformante et simplificatrice. Il s'articule autour de quatre objets géographiques récurrents : le cadre naturel, la société, le village et l'agriculture. Ces quatre objets se comportent comme des ancrages psychologiques, composés d'images simplifiées inscrites dans une réalité et véhiculant des préjugés, pourtant elles donnent du sens et de la compréhension en proposant une image simplifiée du monde. Ils sont l'armature des représentations exogènes de ces espaces ruraux d'Afrique noire. Ils ont pu se modifier, changer d'aspect mais ils diffusent les mêmes messages, créent des images mentales et construisent des représentations similaires. Alors que le déterminisme et l'ethnocentrisme se sont atténués, le racisme a laissé place à un « néo-racisme culturaliste »[541], le discours raciste s'étant débiologisé, c'est ce que nous pouvons appeler le racialisme. Ce paradigme a été utilisé par les historiens pour expliquer et caractériser les préjugés raciaux qui ont été utilisés par les autorités coloniales pour classer, hiérarchiser et exclure les populations indigènes[542]. Ces thèses cherchant donc à démontrer l'infériorité culturelle, se sont développées depuis la Première Guerre mondiale et ont servi d'explications à la domination occidentale, puis de justification théorique aux inégalités Nord/Sud de la période postcoloniale et à réconforter les approches développementalistes. L'idéologie développementaliste repose sur l'axiome :

[540] SUREMAIN (DE) Marie Albane. *L'Afrique en revues : le discours africaniste français, des sciences coloniales aux sciences sociales (anthropologie, ethnologie, géographie humaine, sociologie) 1919-1964.* Thèse : géographie : Paris VII : 2001.
[541] TAGUIEFF Pierre-André. *La force du préjugé : essai sur le racisme et ses doubles*. Paris : La Découverte, 1988.
[542] À titre d'exemple lire l'article de DORNEL Laurent. « Les usages du racialisme. Le cas de la main d'œuvre coloniale en France pendant la Première Guerre Mondiale ». *Genèses*, septembre 1995, p.48-72.

« L'Occident aurait la capacité exclusive et la responsabilité de conduire au développement les pays sous-développés »[543]. De là, découle une certaine victimisation de l'Afrique et donc du maintien d'un rapport inférieur-supérieur. Éric Deroo et Sandrine Lemaire dans *L'illusion coloniale*[544] en font l'amer constat et parlent de la mise en place d'une « mythologie coloniale » qui a été construite pour convaincre les Français et les colonisés des bienfaits de la « mère patrie » par le biais d'illusions ou d'images erronées. Ces stéréotypes se seraient inscrits dans l'inconscient collectif et les manuels auraient participé à cet ancrage. Ainsi, à travers les quatre objets géographiques nous voyons résister ces représentations « exotico-coloniales » et se façonner l'espace symbolique.

1. Une nature abiotique entre enfer et éden, la mise en exergue du déterminisme géographique

1.1. Le paradis perdu

Les manuels pour répondre au programme découpent l'étude de l'Afrique entre la description physique (climat, relief, végétation) et la présentation de l'espace humanisé. Ce découpage correspond à une tradition et à l'héritage de Vidal de la Blache qui persiste dans les raisonnements géographiques et les pratiques pédagogiques. Mais, il aboutit à donner comme image des espaces ruraux, un espace vierge de toute emprise humaine, soit des espaces abiotiques, c'est-à-dire l'ensemble du relief, du sous-sol, de l'hydrologie et du climat. Il exclut les êtres vivants, il rassemble le « monde inerte »[545]. Par extension, un espace abiotique désigne un espace toxique, dangereux. Ainsi, cette nature est montrée sous deux aspects qui sont paradoxaux, soit comme un espace ingrat, dangereux et inhospitalier, soit comme un jardin paradisiaque, un paysage exotique et une invitation au voyage où dans les deux cas l'homme est absent.

En effet, les photographies et les descriptions données dans les manuels nous présentent des vastes espaces ruraux sans présence humaine. Alors que les auteurs nous donnent moult détails sur les reliefs et les végétations sans que l'homme n'intervienne dans aucun processus de fabrication du paysage, les photographies ont des airs de cartes postales nous invitant à la rêverie. Les paysages présentés semblent immuables : la savane a gardé la même apparence (Planche 14, photographies 173 et 197): hautes herbes, bosquets et arbres

[543] BOUDON Raymond. *L'idéologie ou l'origine des idées reçues*. Paris : Fayard, 1986.
[544] DEROO Éric, LEMAIRE Sandrine. *L'illusion coloniale*. Paris : Tellandier, 2006.
[545] DUTUIT Pierre, GORENFLOT Robert. *Glossaire pour le Développement durable : des mots pour les maux de la planète*. Paris : Edition des archives contemporaines, 2008, p.5.

isolés de grande taille[546] ; la forêt équatoriale est toujours montrée et décrite comme vierge, dense et verte (Planche 14, photo 66)[547]. C'est un espace immense qui paraît sans limite, ce à quoi contribuent les prises d'angles des photographies qui créent des effets de profondeur et de perspective : la photographie n°62 (Planche 14) montre un énorme Baobab au premier plan alors que la piste se perd à l'arrière plan dans un ciel gris-bleu. L'utilisation de la contre-plongée (Planche 14, photo 26 et 143) et des vues obliques (planche 14, photo 173) font que le sol et le ciel se rencontrent sur une ligne d'horizon lointaine. Enfin, l'utilisation des photographies aériennes à partir des années 1960 accentue cette idée d'un paysage qui s'étale sans fin, formant une mer d'arbres (Planche 14, photo 66) ou un « océan d'herbe » [6ème, Nathan, 1961, p.130].

Avec les années 1980, la couleur s'impose et la qualité des images s'améliore, ce qui vient accroître cette impression de paradis perdu : c'est un monde aux couleurs vives où le bleu du ciel répond au rougeâtre du sol et au vert de la maigre végétation en Afrique du sud (Planche 14, photo 147). Ces couleurs deviennent chatoyantes allant de l'orange du sable du désert de Namibie (Planche 14, photo 180), aux multiples verts de la savane, pendant la saison des pluies, qui se transforment en ocres et en bruns alors qu'au lointain des montagnes au teint violacé surplombent cet ensemble (Planche 14, photos 197). Cet exotisme est encore mis en avant avec des paysages fleuris comme la photographie du lac Kivu (Planche 14, photo 71), prise dans un décor de verdure et de fleurs éclatantes. Les mots viennent appuyer ces images : les montagnes africaines sont « des îlots de fraîcheur » et des « paysages verdoyants » [6ème, Hachette, 1961, p.163] et l'Afrique est « colorée » à la fois « verte, fauve, sèche et claire » [6ème, Hachette, 1961, p.159]. Des arbres exotiques sont au centre des photographies, en particulier le baobab[548] dont la silhouette biscornue a des côtés fantasmagoriques (Planche 14, photo144).

Ces espaces sont aussi montrés comme mystérieux et merveilleux : le Kilimandjaro incarne ce côté mystique et immuable de ces espaces, il est systématiquement présenté dans les manuels, il est objet de fascination[549]. Les photographies le mettent toujours en arrière plan avec son sommet blanc de neige, émergeant des nuages, contemplé par des groupes d'animaux dans la savane (Planche 14, photo 63 et 183)[550].

---

[546] Photographies : 2, 15, 26, 37, 65, 77, 109, 122, 136, 157, 173, 177, 182, 186, 190, 197, 198, 199, 201.
[547] Photographies : 1, 20, 21, 27, 28, 35, 54, 60, 66, 73 fig.5, 76, 93, 106, 118, 124, 175, 176, 181, 196, 200.
[548] Photographies : 2, 9, 24, 25, 36, 62, 107, 144.
[549] MAZURIER Pascal. *La représentation d'une montagne mythique : quelques perceptions du Kilimandjaro de l'antiquité à nos jours*. DEA, Bordeaux 3, 1997.
BART François, *et alii*. *Kilimandjaro, Montagne, mémoire, modernité*. Bordeaux : PUB, 2003.
[550] Photographies 63, 120, 136, 163, 183.

Seuls les animaux semblent profiter de ces espaces non déflorés par l'homme : zèbre[551], éléphant[552], girafe[553], rhinocéros[554], lion[555], antilope[556]. Ces animaux appartiennent au monde merveilleux des élèves de collège et de lycée qui ont pu les rencontrer au zoo ou dans les contes de leur enfance. Ainsi, les photographies contribuent à créer une image mentale de ces espaces proche de l'Éden.

[551] Photographies : 3, 30, 145, 163, 175.
[552] Photographies : 8, 108, 138, 142, 148, 183.
[553] Photographies : 29, 80, 63.
[554] Photographies : 31, 81.
[555] Photographie : 119
[556] Photographies : 131, 132.

Planche 14 : le paradis perdu

Photo 173 :2n80 p151. Savane des hautes herbes de l'Afrique orientale, avec acacia. Rapho/Loth.

Photo 66 : 6h60, page 160. La forêt équatoriale à la fin du jour.

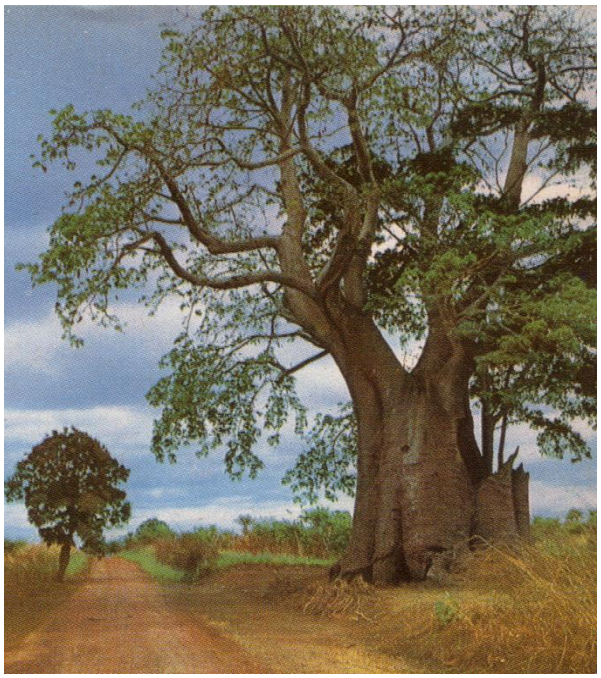


Photo 62 : 6h60page 59. Le Baobab.

Photo 26 : 6n50p168. La savane africaine.

Photo 143 : 2h80,p114. Formation semi-aride du Sahel sénégalais. MJ Chatelet.

Photo 197: 6h2000page 209. La savane du milieu tropical au Kenya, pendant la saison des pluies (à gauche) et pendant la saison sèche (à droite).

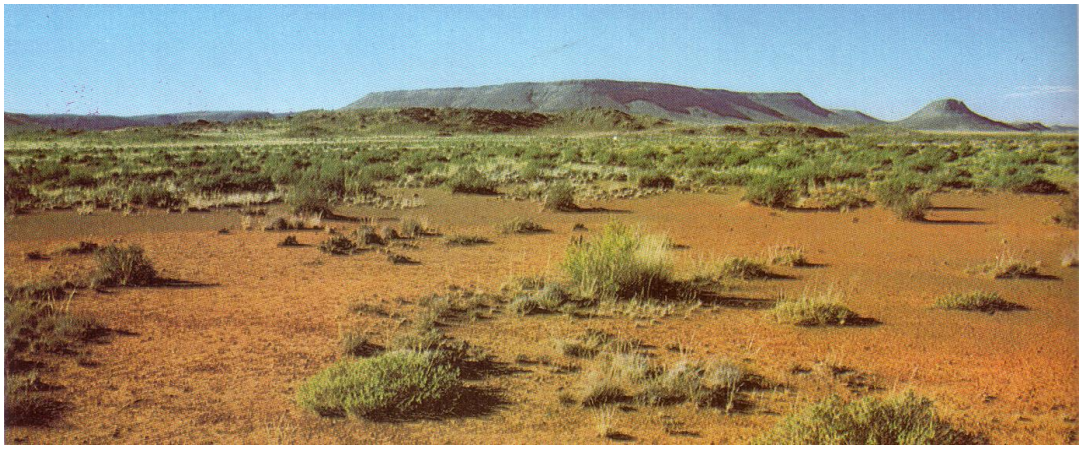


Photo 147 : 2h80p118. Végétation semi-aride en Afrique du Sud. Hervy/Explorer.

Photo 180 : 5h90p188. En Namibie. Farhi/Hoa-Qui.

Photo 71 :6h60 page 188. « Le lac Kivu. Dans un décorde verdure et de fleurs éclatantes, se creuse le fossé du lac Kivu. Toute l'Afrique orientale répète ces éléments du paysage : hauts reliefs aux formes monotones, cassures et fossés où se nichent les lacs, hautes savanes ou lambeaux de forêts. »

Photo 144 : 2h80p116. La savane à baobabs au Sénégal. Naud/AAA.

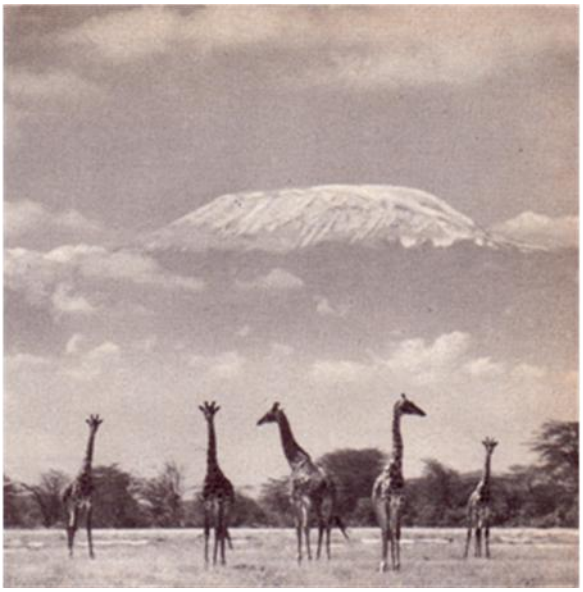


Photo 63 : 6h1960, page 155.
« Émergeant des nuages, le sommet du Kilimandjaro, volcan africain. »

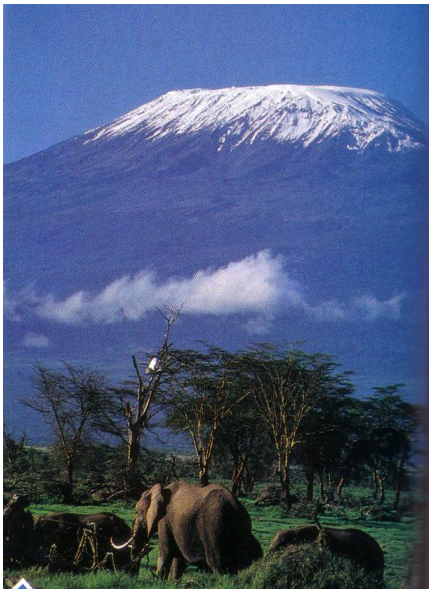


Photo 183 : 5h90p198. La savane du parc Amboseli au Kenya, et le Kilimandjaro. Pavard/Hoa-qui.

1.2. Des espaces infernaux

Mais, en même temps, ces espaces sont montrés comme des contraintes et comme des espaces de tous les excès. La forêt équatoriale est la première à être montrée du doigt sur toute notre période : c'est un « fouillis impénétrable d'arbres de toutes les tailles étroitement unis par un lacis de lianes. La surabondance de l'eau dans l'air et dans le sol explique cette exubérance végétale. L'homme ne vit qu'avec peine dans ce milieu ». C'est ainsi qu'est décrite une photographie montrant un Africain qui pour les besoins de la démonstration se cache derrière des lianes en arrière-plan dans un décor végétal dense (Planche 15, photographie n°1, mais nous retrouvons une similaire chez Nathan, photographie n°28). Les auteurs surenchérissent en expliquant dans le cours qu'« à la zone équatoriale correspond, une immense forêt vierge, dense et continue, où des lianes relient les arbres entre eux, empêchant toute circulation » [6ème, Hachette, 1957, p.102]. Cet argument est repris à plusieurs reprises dans les commentaires des photographies : photographie 20, « les Monts du Mayombé ne sont pas très élevés. Mais leurs gorges profondes et la forêt vierge les rendent difficilement franchissables » ; photographie 60, « La forêt équatoriale. […] pénétration difficile : c'est l'enfer vert » ou encore document 76 « La forêt paraît impénétrable » (Planche 15, photo 196).

Cette forêt est le symbole de cette nature hostile ; chaque génération de manuel y va de sa plume pour en faire un décor d'horreurs :

> « Aussi la végétation est-elle très puissante […] le feuillage épais arrête la lumière, et la forêt dense, appelée aussi forêt vierge, est obscure […] des lianes, parfois énormes, relient les arbres entre eux et tombent en rideaux qui voilent les troncs […] on peut difficilement circuler dans cet amas inextricable de plantes, sur un sol spongieux fait de végétaux décomposés, dans l'obscurité et le silence oppressants. » [6ème, Nathan, 1956, p.176]
>
> Si la « végétation [est] variée et luxuriante […] au niveau du sol, souvent marécageux ou couvert de mousse, l'ombre est épaisse, le silence règne sans un souffle de vent et, faute de lumière, le sous-bois est rare. Dans les marais et les fleuves nagent les crocodiles et les hippopotames » [6ème, Nathan, 1961, p.128]
>
> « Le domaine de la forêt dense […] est un monde redoutable et malsain pour l'homme et les animaux domestiques. Le défrichement de la forêt est difficile ; la chaleur et l'humidité contribuent au développement de graves maladies. Celles-ci

affaiblissent les hommes et provoquent la mort de nombreux enfants » [6ème, Hachette, 1977, p.69]

Dans « l'enfer vert […] l'obscurité est telle qu'il y a peu de sous-bois […] au sol, les végétaux morts se décomposent vite […] l'air est immobile et moite, lourd et humide [c'est donc] un milieu dangereux : les plaines et vallées sont souvent marécageuses, difficiles à traverser […] les forêts difficilement pénétrables […] la chaleur favorise la multiplication des microbes et des parasites » [Nathan, 6ème, 1986, p.84]

« La forêt dense […] difficile à pénétrer […] l'humidité persistante rend le milieu insalubre » [Nathan, 5ème, 1997, p.192]

« La grande forêt humide du Congo ou du Gabon n'a pas non plus facilité l'installation humaine » [Nathan, 5ème, 2001, p.192]

Au lycée les descriptions sont plus nuancées, plus techniques et même plus poétiques :

« La végétation n'y connait pas le repos […] sur les arbres aux troncs droits et lisses s'enroulent des lianes, des épiphytes et des plantes parasites […] dans la pénombre de cette forêt cathédrale, où le silence n'est troublé que par les bruissements d'insectes et le crépitement de la pluie » [Hachette, 2nde, 1974, p.30]

« La forêt équatoriale se présente comme un réseau serré de fûts élancés couronnés de frondaisons jointives qui interceptent toute lumière » [Nathan, 2nde, 1987, p.152]

Après de telles descriptions, nous pouvons nous demander, comme le fait l'auteur du manuel Hachette de 6ème de 1994, « Aimeriez-vous vivre dans une immense serre où les plantes et les lianes qui s'enchevêtrent gênent la circulation ? » (p.224).

Le relief et les fleuves sont eux aussi montrés comme des barrières faisant de l'Afrique « un continent difficilement pénétrable » (titre de chapitre, 6ème, 1961, p.156) voire « le plus impénétrable des continents » [5ème, Nathan, 1957, p.47], car « de quelque côté qu'on pénètre en Afrique, se dresse l'obstacle formé par l'abrupt des plateaux. Les fleuves qui doivent franchir ces rebords montagneux pour parvenir à la mer, ont tout près de leur embouchure des gorges encaissées, des chutes ou des rapides où leurs eaux bouillonnent » [6ème, Hachette, 1961, p.157]. Ces propos sont illustrés par des photographies de chutes [557] telles que les chutes du Zambèze (Planche 15, photo 64), de rapides[558] (Planche 15, photo 22 et 23), de marécages et des rivières sinueuses aux rives hachées ou occupées par une épaisse

[557] Photographies : 5, 64, 79, 137.
[558] Photographies : 22,23, 53, 78, 92.

végétation[559]. À cela s'ajoutent des reliefs tourmentés[560] (Planche 15, photo 113) faits de montagnes aux fortes altitudes, de falaises (Planche 15, photo 50), de rifts (Planche 15, photo161), de cirques, de plateaux, tout n'est que pente et abrupt formant des barrières infranchissables par l'homme. Dans le manuel Hachette de 6ème de 1961, lors de la description des formes du relief pages 154-155, les titres et certaines expressions sont mis en gras, ce qui accentue l'aspect dangereux et favorise la construction d'une image mentale proche des mondes infernaux : « Des cuvettes […] des fossés et des volcans, […] des champs de fractures ont haché ces hauts plateaux, […] une profonde lézarde, […] de puissants édifices volcaniques jalonnent ces champs de failles…etc » . Cette succession de titres se retrouve dans les manuels Nathan : « un continent massif, ramassé sur lui-même », « des étendues monotones », « bombement et cuvette », « des plateaux disloqués », « des montagnes isolées », « les volcans », « des fleuves déconcertants ». [6ème, Nathan, 1961, p.124-127].

Cette image renvoie à une terre primitive encore en train de se mettre en place comme au début du quaternaire. Ainsi, cette nature peut être menaçante avec ces volcans[561] qui sont soit imposants (Planche 15, photo 34 et 83), soit discrets mais menaçants : en arrière-plan, en forme de petit dôme dominant la pénéplaine de la Côte d'Ivoire (photo 18), ou en forme de piton dans un paysage esthétique mais désertique (Planche 15, photo 112).

Même les sols sont pauvres, ainsi dans le manuel Hachette de 1ère de 1958, les auteurs accordent un paragraphe entier aux sols latéritiques infertiles (p.368), illustré par la photographie 75 (Planche 15), et repris dans les manuels des années suivantes[562] (Planche 15, photo 146), sous forme de litanie et concourant à amplifier les aspects négatifs de ces espaces ruraux :

> « Le sol dans ces régions est pauvre » [6ème, Nathan, 1961, p.128]
>
> « Des sols fragiles et souvent pauvres » [6ème, Nathan, 1977, p.99]
>
> « Dans ces régions de savanes, le sol est généralement médiocre, parfois couvert de croûte stérile » [5ème, Hachette, 1978, p.185]
>
> « La pauvreté des sols tropicaux composés d'argile rouge peu fertile, et quelquefois même durcie en cuirasse latéritique » [6ème, Nathan, 1986, p.94]
>
> « Les sols sont souvent pauvres » [5ème, Nathan, 2001, p.192]

[559] Photographies : 100, 129, 189.
[560] Photographie : 7, 14, 33,45, 47, 48, 50, 73 fig3, 82, 84, 89, 90, 109, 111, 113, 126, 203.
[561] Photographies : 18, 34, 51, 83, 90, 112, 114, 140.
[562] Photographies : 116, 146.

Les climats sont aussi de grosses contraintes : la saison des pluies crée des inondations bloquant la circulation[563] alors que la sécheresse craquelle les sols et tue[564] (Planche 15, photo 101) et « explique la pauvreté » [6ème, Hachette, 1977, p.55]. Les déserts[565], bien qu'ils soient beaux (Planche 15, photo 188 et 110), restent « les vastes étendues des dunes de sables ou de plateaux pierreux […] les pays de la faim et de la soif » [6ème, Nathan, 1956, p.177]. La végétation à sa bordure est rare, la présence de l'homme n'est pratiquement pas évoquée à peine au détour d'une oasis (photo 206) ou d'un campement de nomades (photo 172). Il pleut trop ou pas assez, telle est la conclusion que l'on peut effectuer du dossier p.208-209 du manuel Hachette de 6ème de 2004, intitulé « les milieux de la zone chaude ». Son objectif est de caractériser le climat et la végétation de la zone chaude et l'Afrique est prise en exemple. Pour cela, plusieurs documents sont exposés : deux diagrammes ombro-thermiques de Kisangani et de Bamako, un planisphère de la répartition de la zone chaude et de ses variantes (sèche et humide) et trois photographies, une de la forêt équatoriale, une de la savane et une du désert. Une série de questions est posée pour mettre en évidence les différents types de climat et de végétation mais elles mettent en évidence surtout les contraintes : manque d'eau avec les déserts, excès d'eau dans les zones équatoriales, forêt dense infranchissable, et sont même indiqués, sur le planisphère, les parcours des cyclones qui viennent flirter avec les côtes du Mozambique. Les atouts sont oubliés, l'Afrique garde cette image de continent maudit avec une nature ingrate et comme le résume P. Pernet, en sous titre de chapitre, c'est « une nature hostile » [6ème, Hachette, 1961, p.160]. Mêmes les animaux peuvent être montrés comme un « ennemi » :

> « Dans les pays chauds, l'animal est plus souvent un ennemi qu'un allié pour l'homme. […] À la surface du sol, les bêtes restent de terribles ennemies pour l'homme. Les fauves, lions et tigres, l'attaquent directement […] La mouche tsé-tsé, dans la forêt vierge, transporte les microbes de la maladie du sommeil. Une foule d'autres animaux, singes, girafes, antilopes, moins dangereux pour l'homme, ne lui rendent aucun service » [1ère, Hachette, 1958, p.116].
>
> « Singes, oiseaux, serpents, insectes peuplent la forêt ; dans le sous-bois, pullulent les moustiques et les mouches ; dans les cours d'eau les crocodiles sont aux aguets » [6ème, Hachette, 1961, p.160].

Cette faune est à la fois merveilleuse et inquiétante :

[563] Photographies : 6, 19.
[564] Photographies : 99, 101, 149, 159, 208.
[565] Photographies : 10, 11, 16, 74, 110, 115, 125, 127, 143, 147, 150, 151, 158, 160, 172, 180, 188, 192, 193, 202, 206.

« Sur le sol, rampent les serpents géants, boas ou python […] le peuple des singes s'agite dans les branches. Des oiseaux aux teintes éclatantes, perroquets, colibris, toucans, habitent les cimes. Les insectes pullulent : mouche tsé-tsé, qui inocule la maladie du sommeil […] moustiques, fourmis, araignées géantes. Parfois dans la forêt inondée, l'on patauge dans une vase gluante où grouillent des animaux innommables qui tiennent du crabe, de l'araignée, du serpent et de la sangsue» [6ème, Nathan, 1956, p.176].

Les manuels dépeignent donc une nature sans homme qui lui est hostile. L'animal ne lui est pas subordonné et même occupe ces espaces contre lui, à l'image du véritable fléau que représentent les criquets (Planche 15, photo 209).

Planche 15 : des espaces infernaux.

Photo 1 : 6h50page 103. « La forêt équatoriale : fouillis impénétrable d'arbres de toutes les tailles étroitement unis par un lacis de lianes. La surabondance de l'eau dans l'air et dans le sol explique cette exubérance végétale. L'homme ne vit qu'avec peine dans ce milieu. »

Photo 28 : 6n50 p175. Sous-bois de racines et de lianes dans la forêt équatoriale (A.E.F.). Photo Ag. col.

Photo 196 : 6h2000page 209. La forêt dense équatoriale au Congo.

Photo 64 : 6h60 page 157.
Les chutes du Zambèze.

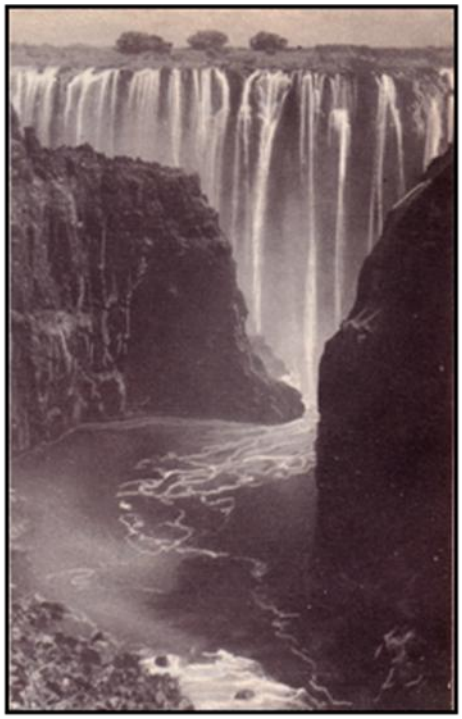


Photo 23 : 6n50p127. Le fleuve Sénégal à la saison des pluies, aux rapides de Félou.

Photo 50 : 1n50, p436. La falaise de Bandiagara.

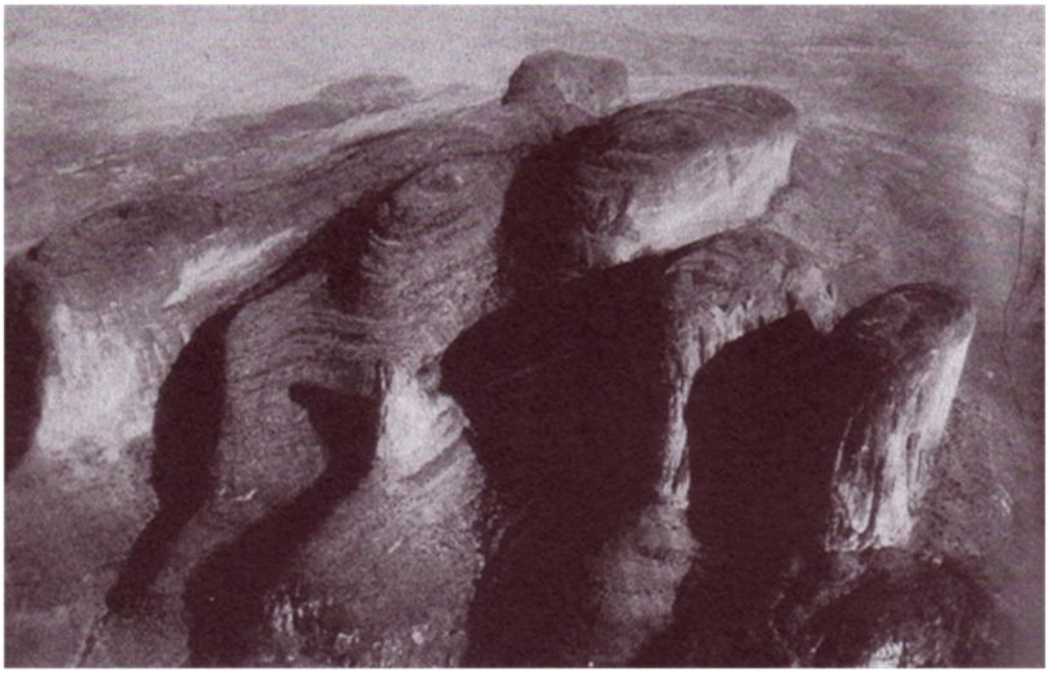


Photo 113 : 2h70 p55. Le chaos de blocs de Huelgoat. Almasy.

Photo 161 : 5n80, p189. Le rift en Tanzanie (lac Manyara). CEDRI /Pinsard.

Photo 34 : 5n50, p9. Le Rouwenzori, volcan éteint, est, bien que situé sous l'équateur, recouvert de neige et de glaciers. Archives Nathan.

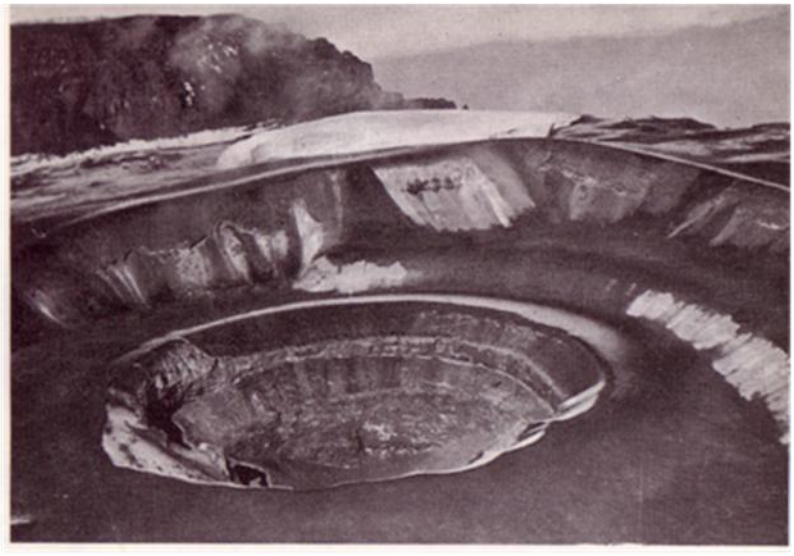


Photo 83 : 6n60p155. Cratère du Kilimandjaro. Comment expliquer la présence de la neige aux abords de ce cratère ? A.Picou.

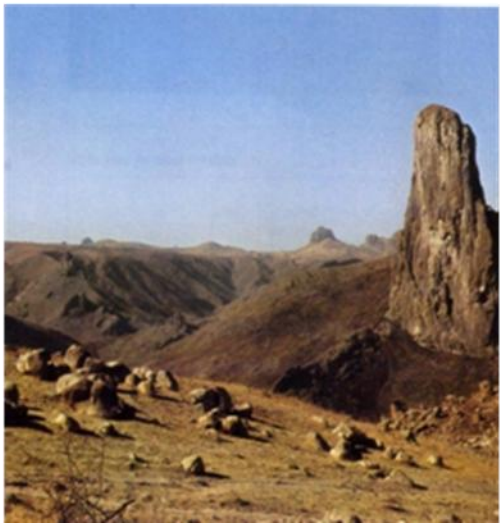


Photo 112 : 2h70 p54. Des pitons volcaniques dans le nord du Cameroun. Bottin.

Photo 146 : 2h80, p117. Carapace ferrugineuse : le bowal. MJ Chatelet.

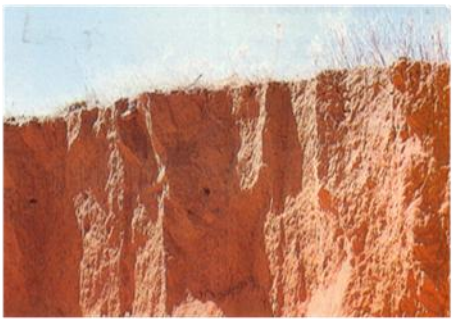


Photo 101 : 6h70p91. Les effets de la sécheresse, en Afrique tropicale. Brulé/Gamma.

Photo 75 : 1h60, page 270. Paysage soudanais dans la région de Bamako (Mali). Table de croûte latéritique. Maigre végétation : les herbes de la savane ont été détruites par le feu. Quelques termitières. Dans le fond, petite forêt xérophile. »

Photo 188 : 5n90p190. Le désert de Namibie. Fruchet/Pix.

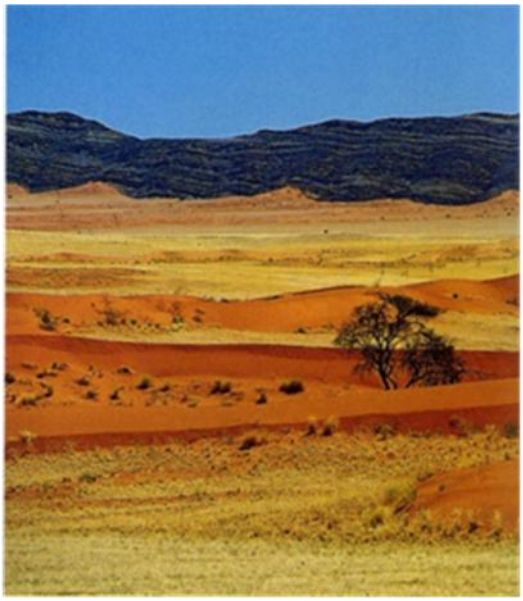


Photo 110: 2h70p32. La steppe tropicale au sud du Sahara. Domy/Rapho.

Photo 209 : 2n2000, p197. Une invasion de redoutables prédateurs. Sipa/AP/G.Diana.

1.3. L'homme : de la passivité à la prédation

L'homme est dominé et subit cette nature : « L'homme se sent écrasé dans cette forêt étouffante» [6ème, Nathan, 1956, p.176] ; « les noirs vivent par petits groupes dans des clairières sans cesse menacées par un retour offensif de la forêt ; de nombreuses maladies les guettent » [5ème, Nathan, 1957, p.25]. La nature paraît plus forte que l'homme, il ne peut pas progresser et son impact est vu comme insignifiant : « la puissance du cadre africain est telle que la plupart des sociétés indigènes gardent des traits archaïques » [1ère, Nathan, 1956, p.442] et « ces formes de prédation ou d'exploitation très extensives marquent peu les paysages du milieu tropical » [2nde, Nathan, 1993, p.130]. Ce déterminisme est d'autant plus grand que l'homme est obligé de vivre au rythme de cette nature : « ce sont les pluies qui règlent toutes les activités des paysans » [6ème, Hachette, 1977, p.63] ou encore « toute la vie des populations tropicales est réglée par le déplacement de ces vents et de la zone de pluies » [6ème, Nathan, 1986, p.93]. Le discours des manuels montre l'impuissance des populations locales à dominer cette nature alors que les Européens essayent de résister et de mettre en valeur ces hostiles territoires. Cette intervention de l'homme blanc est donc une mission civilisatrice et bien que les manuels se dégagent de cette rhétorique à partir des années 1970, l'action des Africains s'inscrit dans celle des anciens colons qui ont montré la voie à suivre !

Ainsi, les manuels montrent les populations locales, lutter contre une nature forte avec des outils rudimentaires pour exploiter la forêt et avec des techniques peu efficaces comme le brûlis. Une photographie des années 1950 met face à face un bûcheron et un arbre gigantesque, les auteurs du manuel Hachette demandent de comparer leur taille pour faire prendre conscience de la faiblesse humaine face à une nature exubérante (Planche 16, photo 12). Trente ans plus tard, les photographies 154 (Planche 16) et 155 des années 1980 font le même constat. Ces déboisements sont effectués par l'utilisation du brûlis[566] (Planche 16, photo 68, 204) mais là encore la nature semble avoir le dernier mot : « la forêt équatoriale était jadis beaucoup plus étendue, mais les indigènes n'ont cessé d'y mettre le feu pour aménager, à sa place, des champs […] loin de se reconstituer, la forêt brûlée est remplacée par les hautes herbes de la savane […]cette savane créée par l'homme ne fait qu'agrandir, aux dépens de la forêt, la véritable savane » [5ème, Nathan, 1957, p.20-21] ; mais « les défrichements traditionnels égratignent la forêt,…, ce système de culture ne nourrit pas de forte densité de population, mais permet à la forêt de repousser après l'abandon des clairières

[566] Photographies : 68, 69, 94, 134, 204.

par les hommes » [6ème, Hachette, 1994, p.236] ; la photographie 61 montre cette nature se reconstituer après le passage de l'homme.

L'action des Européens est considérée comme une mise en valeur grâce à la construction de voies de communication : « l'Afrique noire d'expression française ne dispose que de 5600 km de voies ferrées, simples antennes de pénétration reliant les ports à leur arrière-pays. Mais 150 000 km de routes ont été ouverts, dont 75 000 permettent la circulation en toute saison » à quoi il faut ajouter « de bons ports » et « une centaine d'aérodromes accessibles en toutes saisons » [1ère, Hachette, 1962, p.275]. Ces infrastructures appartiennent à un système colonial permettant l'accès aux ressources mais les États indépendants semblent avoir gardé cette stratégie si bien que les manuels continuent de montrer ce type de mise en valeur : voies ferrées[567], pistes traversant les forêts[568] (Planche 16, photo 176), la brousse[569] et le désert[570], aidées par des ouvrages d'art comme les tunnels[571] et les ponts[572] (Planche 16, photo 139). Alors que les autochtones circulent en pirogues[573], les Européens apportent le bateau[574].

Les puissances coloniales sont montrées comme les instigatrices des « progrès récents » économiques, car « L'Europe…a poussé l'exploration des richesses et fait des tentatives pour les mettre en valeur par l'industrie […] l'avenir économique de l'Afrique paraît très prometteur » [5ème, Nathan, 1957, p.35]. Les manuels mettent alors en avant ces potentialités : « les diamants s'extraient en quantité croissante, notamment en Guinée. Le Sénégal produit des phosphates d'alumine. Surtout l'extraction du fer et de la bauxite ont considérablement progressé en Guinée. Ce pays, doté d'abondantes chutes d'eau, peut devenir bientôt un grand producteur d'aluminium» [1ère, Hachette, 1958, p.387] ; « la prospection géologique a révélé que l'Afrique n'est pas démunie de richesses minières importantes : phosphate au Sénégal, bauxites de Guinée, fer, manganèse et pétrole au Gabon » [1ère, 1962, Hachette, p.276]. Les photographies appuient ces propos pendant toute notre période, en montrant les aménagements miniers : mine de cuivre[575], de diamant[576], de fer[577], de

[567] Photographies : 17, 35, 42, 46, 70, 86, 130, 135, 168, 200.
[568] Photographies : 21, 124, 153, 174, 176.
[569] Photographies : 62,166, 167, 168, 195.
[570] Photographies : 43, 49,128, 192, 193, 194.
[571] Photographies : 4
[572] Photographies : 57, 96,105, 139.
[573] Photographies : 52, 72, 91.
[574] Photographies : 41.
[575] Photographies : 13, 88, 117, 121.
[576] Photographies : 40, 49, 184.
[577] Photographies : 102.

manganèse[578] (Planche 16, photo 103), d'or[579] (Planche 16, photo 58), d'uranium[580] ; et aussi des aménagements hydrographiques, comme des barrages[581]. Les Européens apportent aussi la technique, les machines : « les Européens ont introduit aussi des outils et des techniques modernes […] aussi l'Afrique s'est réveillée de son long sommeil de plusieurs siècles » [6ème, Nathan, 1961, p.144]. L'exploitation des bois s'effectue avec des tracteurs (photographies 123, 165), des tronçonneuses (photographie 179) ; il est ensuite transporté par des loco-tracteurs (photographies 38, 53, 95) ou par le courant du fleuve (photographie 189). Ces pratiques sont remplacées par la route et le camion (photographies 133, 141). D'ailleurs, ces nouvelles infrastructures peuvent être financées par les anciens colonisateurs, comme la route bitumée en République centrafricaine réalisée grâce à l'aide du fond de développement de la CEE (Planche 16, photo 168). Les investissements d'entreprises privées, souvent étrangères, sont de plus en plus en fréquents. Les grandes firmes transnationales avec la construction d'oléoducs (Planche 16, photographies 207)[582] s'assurent, par exemple, l'accès aux ressources et leurs exploitations.

À partir des années 1970, le déterminisme s'estompe, l'homme devient acteur et aménageur. Les milieux hostiles ne sont plus les seules raisons au faible peuplement :

> « la grande forêt équatoriale africaine, où la chaleur humide crée des conditions difficiles, est presque vide. Mais sous un climat semblable, l'île de Java a des densités très fortes. En effet, la faiblesse du peuplement de l'Afrique est en grande partie liée à la traite des Noirs » [5ème, Nathan, 1978, p.141]

> « L'inégale répartition du peuplement s'explique surtout par des causes historiques » : « de grands empires réalisateurs de grands travaux hydrauliques n'ont pas pu se constituer […] l'agriculture sur brûlis […] ne permet pas une grande augmentation de la population […] les conséquences catastrophiques de la traite des esclaves » [2nde, Nathan, 1978, p.44-45]

Les causes historiques sont mises en avant et les aspects culturels sont pointés du doigt et nous assistons à des relents de racialisme. Le manuel Nathan de 2nde de 2005 compare le Burundi et la Suisse, après une observation des points communs physiques et des divergences de développement, le déterminisme géographique est disqualifié et ce sont les explications politiques et culturelles qui émergent : « la guerre, la forte croissance démographique, la

[578] Photographies : 103.
[579] Photographies : 58, 97.
[580] Photographies : 156.
[581] Photographies : 59, 98, 104, 164.
[582] Photographies : 191, 207.

domination d'une économie vivrière, l'insuffisance des équipements expliquent les retards de développement du Burundi, face à une Suisse depuis longtemps en paix et terre d'accueil pour les hommes et les capitaux » [2nde, Nathan, 2005, p.30-31].

Au discours déterministe, s'ajoute un discours plus objectivant où les sociétés africaines structurent l'espace dans lequel elles vivent. Ainsi le manuel Hachette de 6ème de 1977 page 64 compare le bocage du pays Bamiléké du Cameroun et celui de la Bretagne et du Limousin, pour démontrer que ces paysages ont été façonnés par les hommes. Le bocage camerounais est analysé comme une manifestation d'une volonté humaine de structuration spatiale avec une succession d'opérations : déforestation, construction de haies ombragées et élaboration de chemins étroits joignant les cases dispersées. Les photographies témoignent de cette action organisatrice d'espaces dès les années 1960, sans qu'elles soient analysées comme telle ! La région des Grands Lacs est souvent prise pour illustration de la transformation des paysages[583] (Planche 16, photo 205), des années 1960 à nos jours, en focalisant sur les pentes déboisées et occupées par des champs ou sur les bas fonds, petit à petit aménagés alors qu'ils étaient considérés malsains. Les forêts se transforment alors en lambeaux alors que l'habitat isolé ou le village s'installent sur les hauteurs. Cette mutation de l'homme en acteur est soulignée dans les zones de savanes comme au Burkina Faso[584], où le village organise l'espace qui l'entoure en jardins de cases, en champs permanents et en champs en jachère. Dans ce contexte, la nature n'est plus hostile mais favorable à l'homme : « des climats favorables à l'activité agricole » [2nde, Nathan, 1978, p.68] ; la savane est vue comme « des milieux favorables à l'homme » [6, Hachette, 1986, p228] ; « les montagnes sont favorables à l'installation humaine » [5ème, Nathan, 1997, p.192].

L'homme et la nature sont en relation et plus seulement en opposition même si l'action des Africains est considérée comme douce par rapport à celles des Européens :

> « les hommes apportent des modifications plus ou moins importantes aux paysages végétaux. Ils utilisent les possibilités offertes par le climat, par les sols et par la végétation pour développer l'agriculture. Ils créent leurs propres paysages, qui diffèrent selon les sociétés et les techniques utilisées » [6ème, Nathan, 1996, p.200], même si « en Afrique la nature demeure très présente [et] les paysages ruraux sont souvent discontinus » [6ème, Nathan, 1996, p.269].

Cependant, à partir des années 1980, cet équilibre semble à nouveau perturbé car l'homme devient un prédateur, après avoir été une victime de la nature, c'est elle qui devient

[583] Photographies : 67, 71, 169, 187, 205.
[584] Photographies ; 152, 186.

victime. L'homme est montré à la fois comme la cause de la déforestation et de la désertification et lui seul peut apporter des solutions par des actions ou des politiques de protection. Les manuels de 6ème sont les premiers à dénoncer ces problèmes : un dossier intitulé « sauvons la nature africaine » [6ème, Hachette, 1986, p.238-239] montre l'homme détruisant les « superbes paysages ». La sécheresse, la déforestation, la chasse et le braconnage sont vus comme des actions anthropiques. Puisque cette responsabilité est humaine, il faut des réparations. Dans cette logique démonstrative, les manuels donnent des exemples d'actions réparatrices comme celles qui ont pu se faire au Kenya où des réserves et une politique de reboisement ont mis en place sous l'égide des Nations Unies. Cette logique et ces préoccupations écologiques se retrouvent chez Nathan qui nous alerte dans un chapitre intitulé : « la forêt dense est menacée » [6ème, Nathan, 1986, p.90] ; et constate que si « cette forêt riche est difficile à pénétrer ; elle est cependant menacée par la surexploitation de certains arbres » [6ème, Nathan, 2000, .p196].

De nombreuses photographies montrent la destruction de la forêt soit par le feu, pour répondre aux besoins de terre de la population[585] (Planche 16, photo 68, 204), soit par une exploitation mécanisée[586], qui obéit aux appétits commerciaux de grandes firmes ou à la logique de fronts pionniers sur lesquels s'installent de grandes plantations aux mains de firmes internationales. Les chiffres des experts confirment le ton alarmiste des manuels, puisque depuis 30 ans ce déboisement s'est accéléré : il représentait 1.3 millions d'hectares de forêt dense entre 1976 et 1980, 4.8 millions d'hectares entre 1980 et 1990, et 5.3 millions d'hectares entre 1990 et 2000[587]. L'accroissement de la population et les besoins de terre sont considérés comme les causes principales de la déforestation. Toutefois, les manuels ne soulignent pas suffisamment la criminalisation des États qui semblent devoir être mis en cause plutôt que les populations locales. D'ailleurs, trois millions de personnes vivent d'agriculture itinérante dans l'écosystème du massif forestier d'Afrique centrale sans le détruire, car, comme la jachère est longue et les surfaces cultivées faibles, la forêt a le temps de se reconstituer. Seul le manuel Hachette de 1994 met l'accent sur ces dérives : « Les défrichements traditionnels égratignent la forêt,[…] ce système de culture ne nourrit pas de forte densité de population, mais permet à la forêt de repousser après l'abandon des clairières par les hommes » [6ème, 1994, p.236] ; l'exploitation des forêts pour l'exportation est responsable de la majeure partie des destructions si bien que les auteurs posent une question

[585] Photographies : 68, 69, 94, 134, 204.
[586] Photographies : 123, 165, 179, 133, 141.
[587] Chiffres cités par MOREL Alain. « La forêt recule… ». *L'Afrique des idées reçues*. Paris : Belin, 2006, p.100.

qui va dans le bon sens : « les défrichements modernes vont-ils tuer la forêt ? » [6ème, 1994, p.236].

Les manuels mettent en évidence un deuxième phénomène qui remet en cause la représentation d'une nature puissante dominant les hommes : la désertification que la conférence de Rio de 1992 définit comme étant « la dégradation des terres dans les écosystèmes arides, semi-arides et subhumides secs, résultant essentiellement de l'impact d'actions humaines adverses ». Les manuels dénoncent :

> « La désertification du Sahel » [6ème, Hachette, 1986, p.220].
>
> « Les hommes portent aussi une lourde responsabilité dans l'avancée du désert…les feux de brousse […] l'utilisation du bois de chauffe […] la population du Sahel a fortement augmenté [...] on a étendu les cultures sur des zones fragiles où le sol s'est vite épuisé et desséché » [6ème, Nathan, 1986, p.78].
>
> « L'érosion anthropique » [2nde, Nathan, 1987, p.88].
>
> « Les déserts gagnent du terrain […] C'est le drame du Sahel au sud du Sahara que les habitants sont obligés d'abandonner » [6ème, Hachette, 1994, p.224].
>
> « Dans la savane, les brûlis et le surpâturage favorisent l'érosion et menacent les sols » [6ème, Nathan, 2000, p.196].

Cette érosion est illustrée par la photographie 170 (Planche 16), nous y voyons marcher une enfant sur la carapace rougeâtre de latérite au Burkina Faso qui est, d'après le commentaire, le résultat du déboisement de la savane. Les manuels sont au diapason et ils expliquent cette situation par l'accroissement de la population qui a engendré une progression de la mise en culture, par des mutations du pastoralisme, et par une augmentation des besoins en bois domestique. Il y a donc une surexploitation de ce milieu. Un extrait de *Le Soudan contemporain* de M. Lavergne illustre ce drame dans le manuel Hachette de 2nde de 1996 page 130. Les manuels ne sont pas fatalistes et mettent en valeur l'action des hommes qui essaient de lutter contre cette désertification comme nous l'illustrent les photographies 178 et 185 (Planche 16). Ces deux photographies ont été prises au Burkina Faso et nous montrent la mise en place de diguettes correspondant à un alignement de pierres et de branchages adjoints d'arbustes dont les racines doivent maintenir le sol. Ce dernier est dépourvu de toute végétation, à part quelques arbres en arrière-plan, et forme une sorte de croûte poussiéreuse. Cette solution de lutte contre l'érosion éolienne semble rudimentaire mais elle s'avère efficace. Malgré tout, le discours des manuels sur l'érosion des sols se veut alarmiste, considéré comme un fléau touchant toute l'Afrique, pourtant il faut modérer cette position car ce phénomène est complexe. Si l'action de l'homme semble déterminante, elle est plurielle,

chaque profil pédologique enregistre les différentes actions anthropiques, telles que les incendies, la déforestation, l'agriculture, le pastoralisme, donc les sols sont de véritables témoignages de l'occupation des hommes, une véritable « mémoire »[588], chaque sol est ainsi un système culturel ou anthroposystème particulier avec sa propre histoire. De plus, le ton catastrophique des manuels devrait être plus nuancé car l'observation par satellite du couvert végétal a montré que la dégradation des sols ne progresse pas comme un front mais par auréoles[589], ce processus est plus progressif que massif et il n'est pas irréversible.

Donc, l'homme ne subit pas ou plus la nature, il l'a apprivoisée, dominée et exploitée. Cette vision d'une nature dominatrice paradisiaque ou infernale disparaît. Le déterminisme fait place dans les manuels à l'écologisme, l'Africain étant devenu un danger pour la nature et pour lui-même, par la surexploitation de son milieu. Une nouvelle représentation prend vie mais comme sa précédente, elle est somme toute excessive.

[588] POMEL Simon. *La mémoire des sols*. Bordeaux : P.U.B, 2008.
[589] MOREL Alain. « Le désert avance… ». *L'Afrique des idées reçues*. Paris : Belin, 2006, p.106.

Planche 16 : Une lutte entre l'homme et la nature

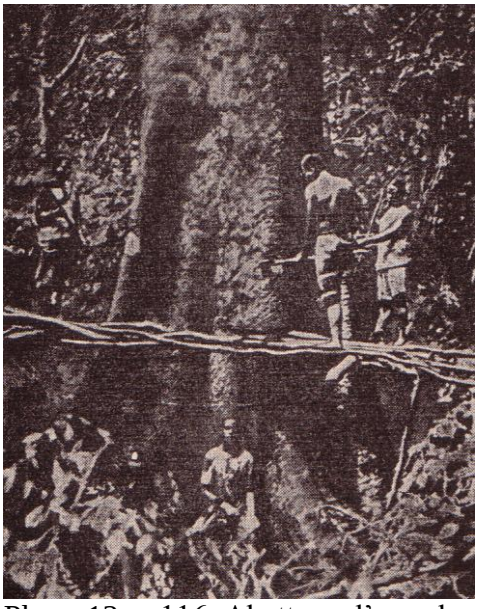


Photo 154 : 6n80, p86. Pygmées coupant un arbre en forêt dense (République centrafricaine).Huet/Hoa-Qui.

Photo 12 : p116. Abattage d'un arbre dans la forêt vierge. Comparez la taille du tronc à celle des bûcherons qui cherchent à l'abattre. Photo Agence économique Togo-Cameroun.

Photo 68 : 6h60, page 171. « Défrichement dans la forêt congolaise.

Photo 204 : 6n2000p268. Déforestation par brûlis en Côte d'Ivoire. Georg Gerster/Rapho.

Photo 176 : 6h90, page 225. Les étages de la forêt

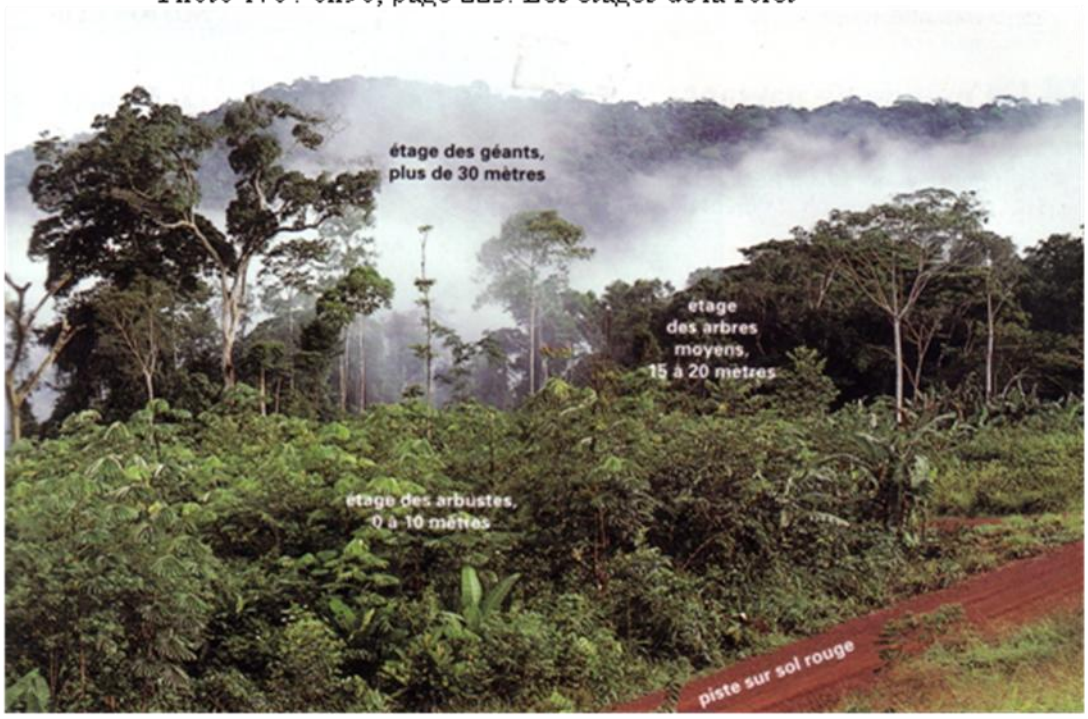


Photo 139 : 5n80, p171. Construction d'un pont sur le Komo dans la forêt gabonaise. Pavard

Photo 58 : 1n50p470. Exploitation aurifère au Gabon.

Photo 103 : 5h70, p186. Le transport du minerai de manganèse de Moanda (Gabon). Hoa-qui.

Photo 168 : p309. Route bitumée en république centrafricaine réalisée grâce à l'aide du fonds de développement de la CEE.

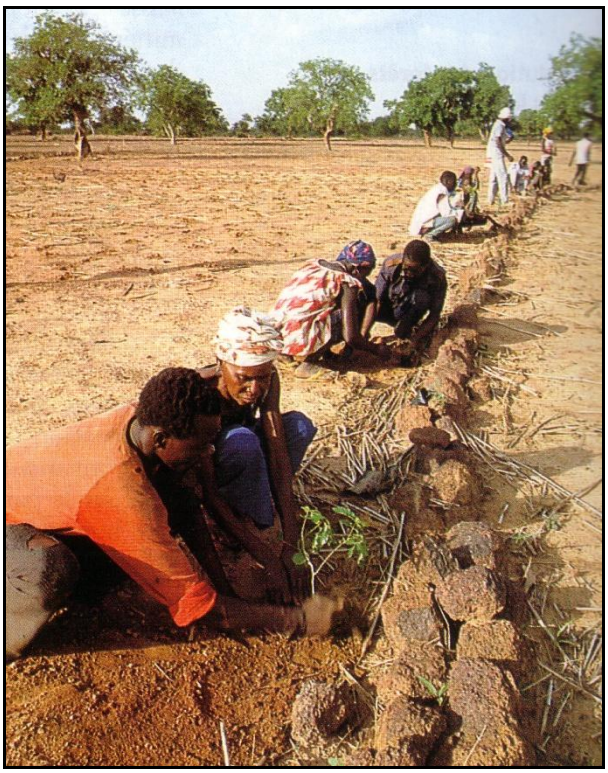
Photo 207 : p209. Des oléoducs à ciel ouvert au Cameroun. Pavard /Hoa qui.

Photo 205 : 5n2000, p193.Un paysage rural au Rwanda. P.Maître/Cosmos.

Photo 170 : 2n80, p89. Carapace de latérite au Burkina Faso. Le déboisement de la savane a favorisé la formation de ce sol inculte. Naud/AAA photo.

Photo 178 : page 239. Des diguette contre l'érosion des sols au Burkina Faso.

Photo 185 : page116. Au Burkina Faso : pour freiner l'érosion du sol, on plante des arbustes par une levée de pierres.



2. Le village, objet d'un discours dialectique et mythifiant

Le discours des manuels sur les villages fonctionne en binarité : espace atemporel /espace en mutation, espace primitif / espace pauvre, espace flou et isolé / espace organisé et connecté, espace répulsif / espace attractif. Ces dichotomies se suivent dans le temps mais souvent elles sont concomitantes jusqu'à former des paradoxes. Seul l'aspect exotique du village reste un élément permanent.

2.1. Le village, un lieu atemporel, pluriel et exotique

Les espaces ruraux d'Afrique noire sont peuplés de paysans vivant dans des villages qui sont, pendant les cinquante années de notre étude, la cellule primaire du peuplement. Les manuels décrivent ces espaces de la même façon, ce qui leur donne une apparence figée et atemporelle. L'habitat groupé est montré, tout d'abord, comme la norme alors que l'habitat dispersé est peu évoqué, ou seulement au détour d'allusions dans le cours :

> En Afrique occidentale, « partout, sauf en pays Mossi, les habitants se regroupent en gros villages, parfois fortifiés, comme au Soudan » [1ère, Hachette, 1958, p.377]
>
> Au Cameroun, en pays Bamiléké « les cases sont dispersées dans les collines » [6ème, Hachette, 1977, p.64]

Les manuels les plus récents privilégient encore ces villages groupés :

> « L'habitat rural d'Afrique noire est la plupart du temps regroupé. Des cases entourées de jardins… » [6ème, Hachette, 2004, p.193].
>
> « Le milieu de vie principal est le village » [6ème, Belin, 2009, p.258].

Les photographies consolident cette représentation car elles focalisent sur le village groupé, celles qui montrent des maisons isolées sont souvent utilisées pour étudier le milieu naturel[590] et font fi de la présence humaine.

La pluralité de ces villages est toujours soulignée et elle est liée aux matériaux de construction qui sont disponibles dans la nature. Les manuels proposent ainsi une typologie, selon le milieu et l'activité des hommes. La description faite par le manuel Nathan de 6ème, daté de 1961, est exemplaire et résume la typologie produite par les manuels des années 1950 à nos jours :

[590] Photographies 67 ou 169.

Dans les forêts, « les pygmées […] s'abritent sous de petites huttes de feuillage et changent fréquemment de campement pour trouver de nouveaux gibiers.

[En lisière de forêt], « si la nouvelle clairière est trop éloignée du village, celui-ci est abandonné et l'on reconstruit les maisons sur un emplacement plus proche d'elle. Celles-ci, alignées le long d'une allée, sont de forme rectangulaire. Les murs sont faits de feuilles tressées et de branches. Le toit à double pente est couvert de grandes feuilles de bananier. Dans le village, errent quelques petites chèvres, des poulets, des chiens.

[Dans la savane], « les maisons […] sont bien différentes de celles de la forêt : elles sont souvent rondes, surmontées d'un toit de paille conique. Les murs sont faits de boue séchée mélangée à la paille.

[Les] « pasteurs des savanes habitent souvent des cases toutes rondes, faites d'herbes et de branches tressées. Mais les maisons peuvent aussi avoir des murs d'argile et un toit de chaume pointu des enclos de branchages, de forme ronde, les kraals, servent à parquer les troupeaux durant la nuit.

[Au Sahara], « l'habitation de ces populations nomades est la tente faite de cuir ou de pièces d'étoffes de laine, abri facilement démontable et transportable.

[Alors que dans les oasis], « les maisons rectangulaires, au toit de terrasse, sont faites de briques de boue séchée » [6ème, Nathan, 1961, p.138-140].

Les descriptions des manuels suivent et reprennent ce même modèle dans des développements plus ou moins longs :

« Maison en pisé, à terrasse, au voisinage de Sahara ; cases cylindriques en argile, à toit conique de paille, en savane ; cases rectangulaires de bois et d'écorce, en forêt » [1ère, Hachette, 1958, p.377].

« La ferme africaine de la zone tropicale sèche, avec son toit en terre battue, ne ressemble guère à la case sur pilotis et à la couverture de palmes de la zone équatoriale où les pluies sont abondantes » [2nde, Hachette, 1974, p.12].

« Les paysans vivent dans des villages dont les maisons sont construites avec des matériaux que l'on trouve sur place… » [6ème, Hachette, 1994, p.281].

Les photographies illustrent ces propos et nous font un panoramique des formes d'habitat : maison en terre ogivale[591] (Planche 17, photo n° 410) ou rectangulaire[592] (Planche 17, photo

[591] Photographies n° 410, 414.
[592] Photographies n° 443, 456, 463, 475.

n° 443), cabane des Pygmées[593] (Planche 17, photo n°452), case sous toutes ses formes rectangulaire[594] (Planche 17, photo n° 417), ronde à toit conique (photographies n° 418, 421, 432, 433), demi-sphérique (Planche 17, photo 419)…

Cette pluralité participe aussi à leur aspect esthétique, présent pendant toute notre période, en particulier par l'exotisme, qui transparait dans les photographies : couleurs chatoyantes[595] (Planche 17, photo n° 430), les huttes aux formes originales[596] (Planche 17, photo n° 410), à quoi s'ajoutent les vues aériennes qui font apparaître un ensemble de formes géométriques et de lignes d'un grand esthétisme[597] (photographies n° 449 planche 19, 451 planche 17, 453 planche 19, 468 planche 20, 469 planche 17). De plus, à partir des années 1980, les cases sont souvent intégrées dans un écrin de nature donnant un aspect bucolique et pouvant faire croire à un équilibre entre l'homme et son milieu. Ce nouvel aspect du village est renforcé par une mise en opposition avec la ville qui concentre les hommes et les problèmes (misère, bidonvilles, milieu pollué). Ainsi, dans le manuel Hachette de 6ème de 2004, les auteurs font se succéder l'étude de la ville de Nairobi (p.244-245) et celle d'un village de savane-parc en pays Moba au Togo (Planche 17, photo n°467) qui parait calme et à l'abri de tous les maux de la modernité. Cette idéalisation du village est une transposition des préoccupations écologiques actuelles des sociétés occidentales de consommation et de confort. Le village et la case sont ici positivés en devenant un espace en communion avec la nature.

[593] Photographies n°415, 452.
[594] Photographies n° 417, 426, 431.
[595] Photographies n° 430, 463, 474.
[596] Photographies n° 410, 414.
[597] Photographies n° 449, 451, 453, 464, 468, 469.

Planche 17 : des villages pluriels et exotiques

Photo 410 : page 185. « Maison de terre des nègres du Soudan. Curieuses cases en forme de ruches ou d'obus. On distingue sur les parois les craquelures de l'argile. Les entrées, bien dessinées, sont encadrées par des motifs de décoration très simples. »

Photo 443 : p277. Soleil ardent en Mauritanie. Annequin.

Photo 440 : p188. Sur les plateaux du Togo, un village dans la grande forêt équatoriale. Hoa-Qui.

Photo 452 : p183. Pygmées dans la forêt équatoriale, au Zaïre. Azel/Aurora/Cosmos.

Photo 417 : page 377.
« Village de la zone forestière en Côte d'Ivoire. Les cases, grandes et rectangulaires, entourent la place centrale. A l'arrière-plan, un écran de cocotiers ; on n'en rencontre que dans la zone côtière. »

Photo 419 : p58. Village dans le Swaziland (Afrique australe). SIO Prétoria.

Photo 430 : p137. Un village dans le Ruanda Urundi. R.Halin.

Photo 469 : p185. Un village traditionnel au nord de la Côte d'Ivoire. Y.Arthus-Bertrand.

Photo 467 : page 278. Un village traditionnel dans la savane en pays Moba (nord du Togo). Les maisons du village se dispersent dans un paysage de « savane-parc » assez verdoyant. On aperçoit au centre du village une construction en dur et une automobile. 1 = village, 2 = champs permanents, 3 = champs temporaires, 4 = savane-forêt.

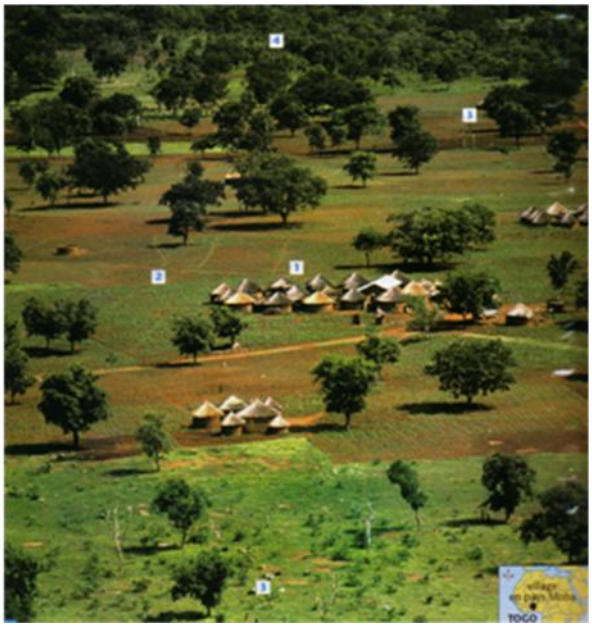


Photo 451 : page 279. Habitat traditionnel au Mali (vue aérienne).

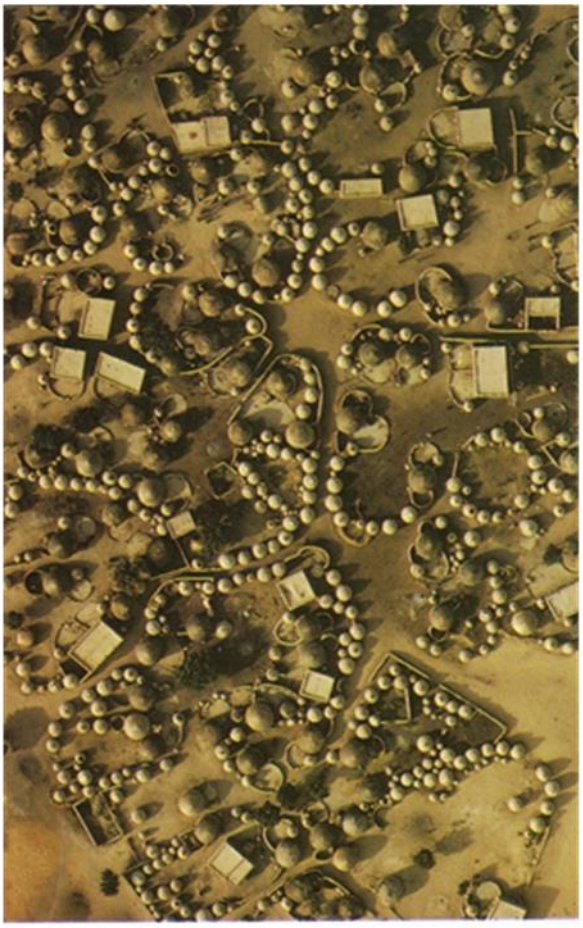


Photo 460 : p188. Village dans les monts Mandara, au nord du Cameroun. La montagne est mise en valeur par les cultures en terrasses. A.Beauvilain.

2.2. Le village, un lieu primitif et stigmate de la pauvreté

De façon explicite et implicite, les manuels font du village de cases une forme de primitivité qui se mue en paradigme du sous-développement.

Dans les années 1950 et 1960, l'idéologie coloniale sourd dans ce chapitre de dix pages sur « les habitations des hommes » à l'intérieur du manuel Hachette de 6ème de 1957. L'auteur fait succéder une étude d'un habitat d'une région colonisée à une étude d'un habitat occidental. Cette méthode comparative met systématiquement en valeur les habitations des Européens montrées alors comme supérieures car « avec le progrès de la civilisation la construction des maisons est devenue un métier et même un art » (p.181) ! Les descriptions de l'habitat africain sont péjoratives :

> « Chez les Pygmées du Congo, ce sont des branchages plantés en terre, liés par le sommet et couverts de rameaux feuillus […] dans l'Afrique équatoriale, ce sont de longues huttes, de forme quadrangulaire, avec un toit à deux pans, bâties toutes entières en matériaux de la forêt : la charpente **légère** en perches repose sur des fourches ; les parois sont faites en feuilles, en écorces, en tiges de palmier ou de raphia ; **pas** de clous, mais des ligatures en lianes ; une toiture en feuilles et en fibres ; **rien qui ressemble à de la maçonnerie** […] C'est donc par groupes que nous retrouvons **les restes des cabanes de nos ancêtres préhistoriques** et que nous observons aujourd'hui les Esquimaux, les Touareg, les Nègres du Soudan. » [6ème, Hachette, 1957, p.184].

La case dont l'aspect primitif est souligné, est assimilée à l'habitat de nos ancêtres préhistoriques ; cela trahit les représentations coloniales des auteurs où l'homme blanc est considéré comme supérieur et le Noir comme peu évolué. D'ailleurs ils opposent à la case, l'habitat des « agriculteurs civilisés » : « la maison de bois […] des pays des grandes forêts où l'on sait travailler le bois : la Finlande », plus solide et plus confortable. Pour renforcer le trait, sur chaque page figure une photographie, d'un coté un habitat du Sud et de l'autre, qui lui fait face, un habitat du Nord. Page 184, nous sont montrées des maisons de terre des « Nègres du Soudan » ; le commentaire de ces photographies en exacerbe les défauts : « curieuses », dont les parois se craquent, où les entrées sont bien dessinées mais les motifs de décorations sont très « simples ». Page 185, lui est opposée une maison de pierre du Causse de Sauveterre « construite tout entière en blocs de calcaire, empilés sans ciment. Le toit est fait de dalles de pierre ou lauzes. Petites ouvertures. Pour entrer dans la maison, on monte un escalier de pierre » ; ici tout est élaboré, issu d'une certaine technicité, d'ailleurs c'est une

maison, au Soudan c'est « une case en forme de ruches ou d'obus », une métaphore qui donne l'idée d'un habitat fait pour l'animal ou pour entreposer et non pour y vivre. L'ingéniosité est du côté de l'homme blanc ! Les auteurs orientent leur propos et leur démonstration pour valoriser leur civilisation et font preuve d'un grand ethnocentrisme et d'un certain racialisme. Les photographies des années 1950 et 1960 renforcent l'avis de l'auteur car elles montrent des cases peu élaborées, comme la photographie n°425 (Planche 18) en pays Bassari (Guinée) où les murs sont un empilement de pierres, le toit descend très bas et semble peu solide. Devant ces cases exigües, les trois personnages à moitié nus prennent la pose derrière un pilon et des récipients. Le même type de photographie se retrouve dans le manuel Hachette de 6ème de 1994 (Planche 18, photo 448). Cette scène rappelle les attractions de l'exposition coloniale de Vincennes de 1931 car elle tient plus du zoo que de l'ethnographie.

Si dans les années 1950 et 1960, le racialisme est à peine voilé, à partir des années 1970, le village est étudié dans une dialectique tradition-modernité où l'habitat n'est plus analysé pour lui-même mais il est intégré dans un système agraire. Cependant, ces approches sont développementalistes car le village est synonyme de pauvreté et de sous-développement. Cette pauvreté est systématiquement invoquée pour expliquer l'exode rural qui vient nourrir les bidonvilles. Le village est pris dans le cercle vicieux de la forte natalité créatrice de misère qui pousse les villageois à partir, ce qui fragilise d'autant plus le village :

> La croissance des villes « a débuté en 1950 environ, mais elle est extrêmement forte. Des masses de paysans quittent leur village dans l'espoir de mieux vivre en ville » [6ème, Hachette, 1994, p.228].
>
> Les métropoles africaines « ont connu une véritable explosion urbaine. Ainsi, la population de Lagos a été multipliée par 50 ! Cette croissance démesurée s'explique par le très fort accroissement démographique des campagnes qui entraîne un exode rural massif » [6ème, Hachette, 2004, p.247].

Les villes attirent les ruraux car elles sont symboles de modernité, d'eldorado ou encore d'émancipation. Le village devient, *a contrario*, une périphérie peu intégrée, une marge exclue par ces villes grandissantes.

Cette pauvreté est d'autant plus visible que pour répondre à la demande institutionnelle d'étudier les différents espaces ruraux, les manuels continuent de comparer le village africain à un espace rural du Nord, en jouant sur les fortes oppositions, ce qui tend à déformer la réalité et à cataloguer définitivement le village africain comme le géotype de l'archaïsme et de la pauvreté. Le manuel Nathan de 6ème de 2000 compare un village français de la Beauce et un village de Côte d'Ivoire, les titres sont révélateurs de cette dichotomie : le

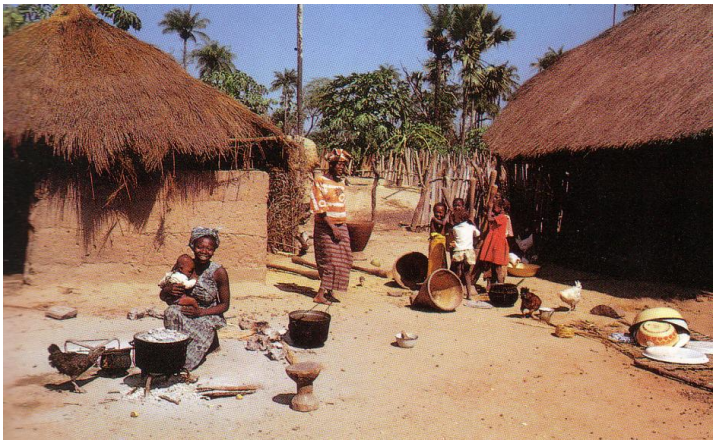
premier a connu « une mise en valeur très ancienne » et « une agriculture qui a su se moderniser » [6ème, Nathan, 2000, p.256] alors que le second se caractérise par « un paysage rural peu marqué par l'activité des hommes » et « une agriculture de pays pauvre » [6ème, Nathan, 2000, p.268]. Les nouveaux programmes de 6ème de 2009 sur « habiter le monde rural » ouvrent de nouvelles perspectives avec le passage d'une géographie agricole à une géographie rurale qui permet de recentrer les études sur l'organisation des espaces mais les manuels n'abandonnent pas leurs représentations et les pratiques fixatrices d'idées reçues. L'éditeur Magnard, qui s'est caractérisé souvent par ses innovations et par ses approches renouvelées, rappelle dans son manuel de 6ème de 2009, que « ce sont surtout des paysans pauvres qui pratiquent une agriculture vivrière. Ils vivent dans des villages isolés où l'analphabétisme et la malnutrition restent importants » [6ème, Magnard, 2009, p.270] et il met face à face une photographie de femmes pilant du mil devant des cases d'un village du Sénégal et un champs moissonné par vingt-cinq moissonneuses batteuses au Brésil (Planche 18)[598], puis il propose deux études de cas successives l'une sur un village du Burkina Faso (p.266-267) et l'autre sur un paysage rural des États-Unis (p.268-269). La tradition fait face à la modernité, si bien que le discours se construit sur des antagonismes : agriculture vivrière *versus* agrobusiness, aide d'ONG *versus* puissance agricole mondiale, village à l'organisation circulaire discontinue *versus* grandes plaines aménagées…

[598]AZZOUZE Rachid, GACHE Marie-Laure. *Histoire Géographie 6ème*. Paris : Magnard, 2009, p.264-265

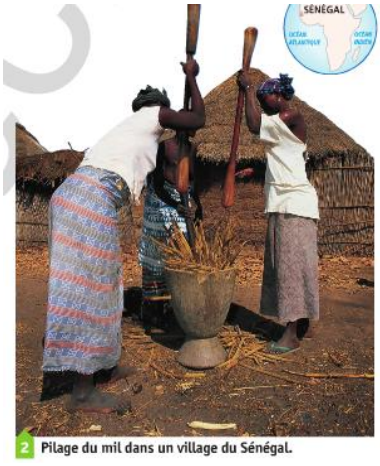
Planche 18 : Le village, un espace chaotique, primitif et pauvre.

Photo 425: page 231. Cases en pays Bassari (Guinée).

Photo 448 : page 227. Une maison de paysans et son enclos familial en Afrique orientale, au Kenya.



Photographies 6ème, Magnard, 2009 :



2 Pilage du mil dans un village du Sénégal.

4 Agriculture mécanisée dans le Mato Grosso (Brésil).

2.3. Le village, le paradoxe de l'anarchie et de l'organisation

La binarité du discours des manuels s'exprime aussi par ce va-et-vient entre « espaces flous »[599], c'est-à-dire sans limite distincte et isolés de tout, et espaces organisés. Les photographies de toutes les périodes témoignent de cette vision. La photographie 417 (Planche 17) montre « un village de la zone forestière en Côte d'Ivoire. Les cases, grandes et rectangulaires, entourent la place centrale. À l'arrière-plan, un écran de cocotiers »; le mot écran cherche bien à indiquer cet isolement provoqué par une nature qui emprisonne les hommes. La forêt est souvent montrée comme une barrière, en arrière-plan de la photographie se dressant comme les murs d'une forteresse[600] (Planche 19, photo 444). L'exemple du village Dogon construit au pied de la falaise, repris dans plusieurs manuels[601] (Planche 19, photo n° 455), ou celui du village hottentot (Planche 19, photo n°420) accentue cette idée de rupture des relations avec les autres hommes et/ou avec d'autres espaces. Un village des plateaux éthiopiens est encore photographié avec en arrière-plan une pente obstruant tout le paysage, faisant ressortir son enclavement (photo n°424). Les villages forment des tâches de couleur ocre ou jaune au milieu du vert intense des forêts qui s'étalent à perte de vue[602] (Planche 17, photo n° 440) ou au milieu d'une immense savane[603] (Planche 19, photo n° 445).

Cette idée d'isolement est amplifiée par les vues aériennes qui montrent la faiblesse des voies de communication : une piste à peine dessinée sur le sol qui traverse le village[604] (Planche 17, photo n° 467) pour en joindre un autre[605] (Planche 19, photo n° 445) ou des voies qui rayonnent autour du village[606] (Planche 19, photographies n° 453) ou encore qui forment un méandre de chemins (Planche 19, photo n°449). Enfin, ces villages n'obéissent à aucune règle d'urbanisation, ce sont des ensembles désorganisés de cases, les commentaires des photographies soulignent que « les villages de la savane ne présentent aucun plan régulier. Pas de rue, mais des passages étroits entre les cases ou entre les murets d'argile » (Planche 19, photo n°423)[607]. La photographie aérienne à vue verticale n°451 (Planche 17) est révélatrice de cet enchevêtrement de cases, de murets, l'élève de 6ème ne peut que conclure à un chaos,

[599] LEBEAU René. *Les grands types de structures agraires dans le monde*. Paris : Masson/Armand Colin, 1996, p.101.
[600] Photographies n°431, 444.
[601] Photographies n° 429, 455.
[602] Photographies n° 440, 462, 470, 472.
[603] Photographies n° 436, 445.
[604] Photographies n° 450, 462, 467, 472, 474.
[605] Photographies n° 437, 445.
[606] Photographies n° 439, 453, 473.
[607] Mais aussi photographies n°422, 434, 464, 471.

très esthétique, vu du ciel. Les photographies font aussi apparaître un grand désordre avec un sol jonché de débris, de bois, d'outils que l'on soit sur les plateaux de la rive droite du Congo (Planche 19, photo n°411), chez les Pygmées de la forêt équatoriale au Zaïre (Planche 17, photo n°452), à Oudjilla au nord du Cameroun (photographie n°459) ou encore sur l'ile de Boulay au sud de la Côte d'Ivoire (Planche 19, photographie n°447). Cet aspect chaotique est parfois accentué par la présence d'une foule importante lors de recensement de la population dans un village du Togo (photographe n°412) ou lors du marché à Vougan au sud du Togo (Planche 19, photo n°428).

Pourtant les années 1970 marquent une nouvelle approche du village qui se veut un espace organisé et structuré. Le village devient un élément des structures agraires avec son organisation auréolaire. Le manuel Nathan de 2nde de 1978 innove en proposant une description de cette organisation à partir d'une coupe-synthèse (p.70-71) : le village de cases se trouve au centre d' « un terroir concentrique », encerclé successivement par les jardins de cases, par les champs à cultures permanentes ou à jachère courte, par la savane brûlée et enfin par la brousse. Le concept de finage est aussi employé dans le manuel Hachette de 2nde de 1974 (p.12) pour décrire l'organisation spatiale. Toutes les analyses se focalisent sur les types de cultures et les pratiques agricoles, le village devient secondaire. Chorotype[608], schémas[609] et croquis[610] viennent accréditer cette idée de centralité du village dans ce système d'organisation concentrique du sol. Les photographies aériennes à vue oblique mettent, elles aussi, le village au centre autour duquel s'étendent les champs[611] (Planche 19, photo n° 435). Le village est donc un espace aménagé qui n'est pas seulement une simple adaptation molle à la nature, il est devenu dans les photographies l'élément central du paysage. Il révèle la mise en valeur de l'espace, comme en témoigne la photographie n°460 (Planche 17) d'un village dans les monts Mandara, au nord du Cameroun où la montagne est façonnée et même redessinée par les cultures en terrasses.

Le village est aussi analysé sous l'angle de la géographie sociale : « la maison est un acte sociologique » [2nde, Nathan, 1987, p.222] et le village est le reflet d'une structure sociale. La coupe-synthèse de 1978 souligne trois lieux structurant la société villageoise au dehors des espaces voués à l'agriculture : au centre du village, la case carrée du chef entourée par les autres cases des villageois, l'arbre à palabre, lieu de réunion, et à l'entrée du village, les greniers à céréales [2nde, Nathan, 1978, p.70]. Ces éléments se retrouvent dans des dessins

[608] 6ème, Hachette, 1986, p.228
[609] 6ème, Nathan, 1986, p.87 et p.95 ; 2nde, Nathan, 1987, p.213.
[610] 5ème, Nathan, 1987, p.205.
[611] Photographies n° 435, 439, 441, 466, 467, 473.

reconstituant le village [6ème, Hachette, 1986, p.229] ou sur un schéma d'une concession familiale du pays Serer au Sénégal [2nde, Nathan, 1987, p.223]. L'étude sociale du village à grande échelle est aussi permise par certaines photographies, qui zooment sur les greniers à céréales[612] (Planche 19, photo n°427) ou sur les concessions familiales où nous observons des cases entourées d'une palissade avec des cases occupées par chaque membre d'une même famille[613] (planche 19, photo n° 449). Par conséquent, le discours des manuels montre deux images du village, il est à la fois une mosaïque de cases confuse et un espace agricole et social organisé.

[612] Photographies n° 413, 416, 427, 438.
[613] Photographies n° 449, 464.

Planche 19 : le village, le paradoxe de l'anarchie et de l'organisation

Photo 444 : p189. Village de forêt n Côte-d'Ivoire. Huet/hoa qui.

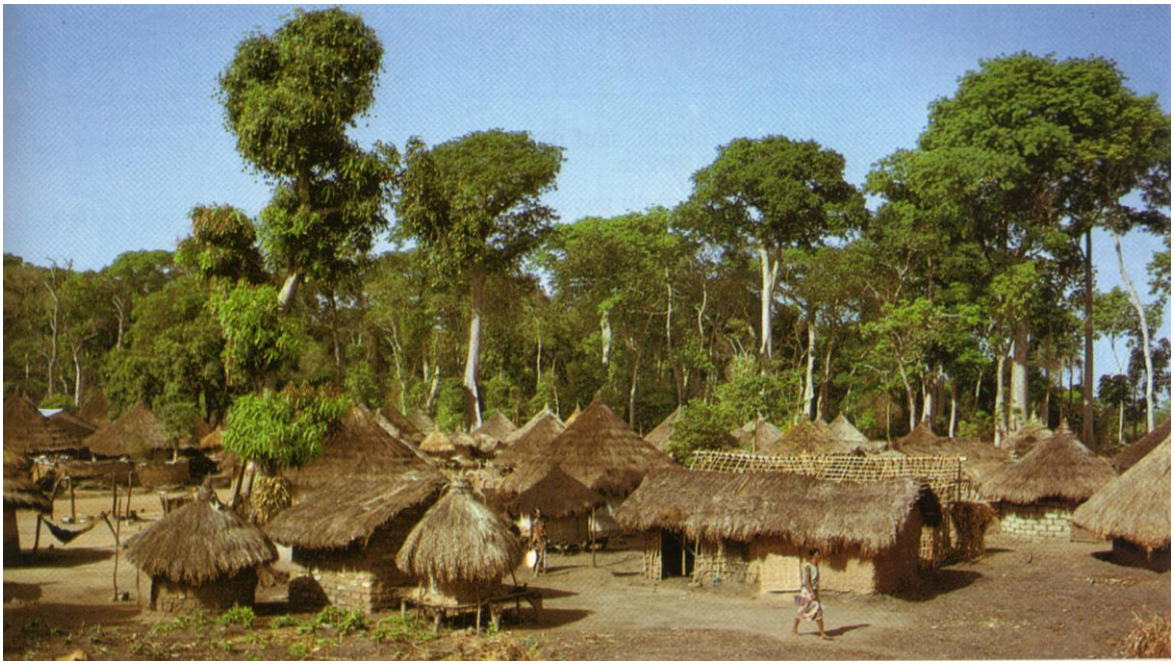


Photo 455 : page 89. Le village des Dogons, au pied de la falaise.

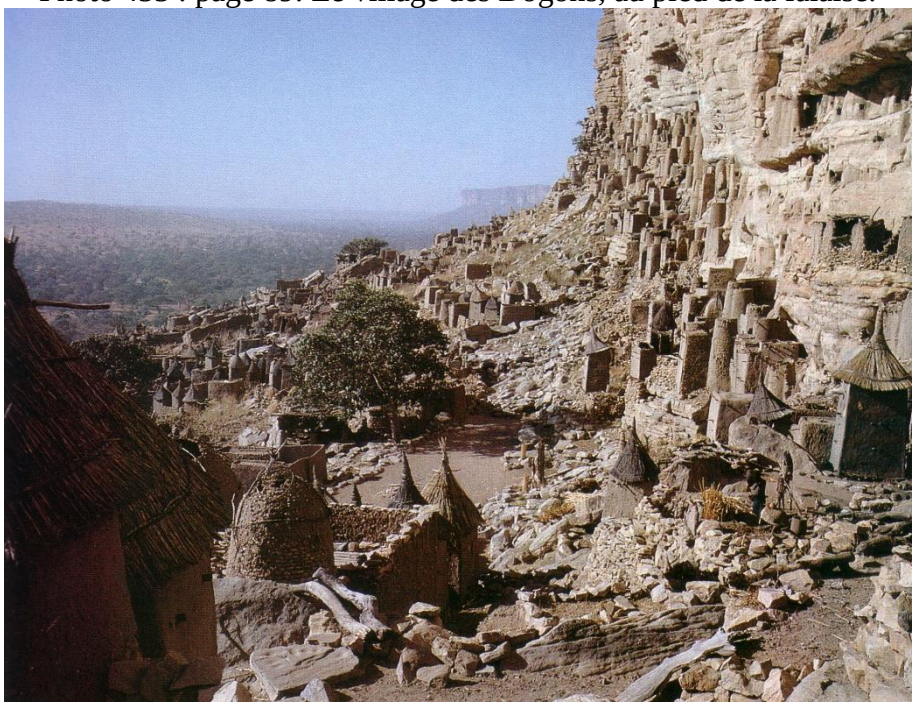


Photo 420 : p64. Un kraal (village hottentot) dans le nord du Transvaal. À droite, un euphorbe. Archives Nathan.

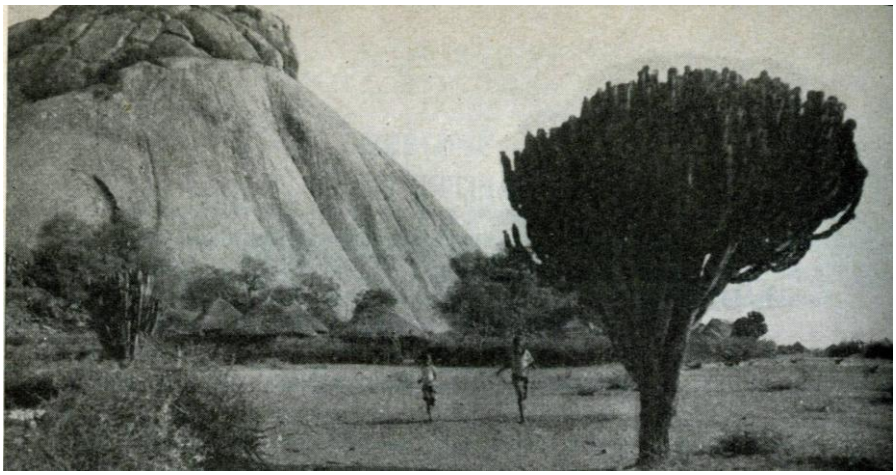


Photo 445 : p199. Un paysage agricole dans la savane africaine. Naud/AAA.

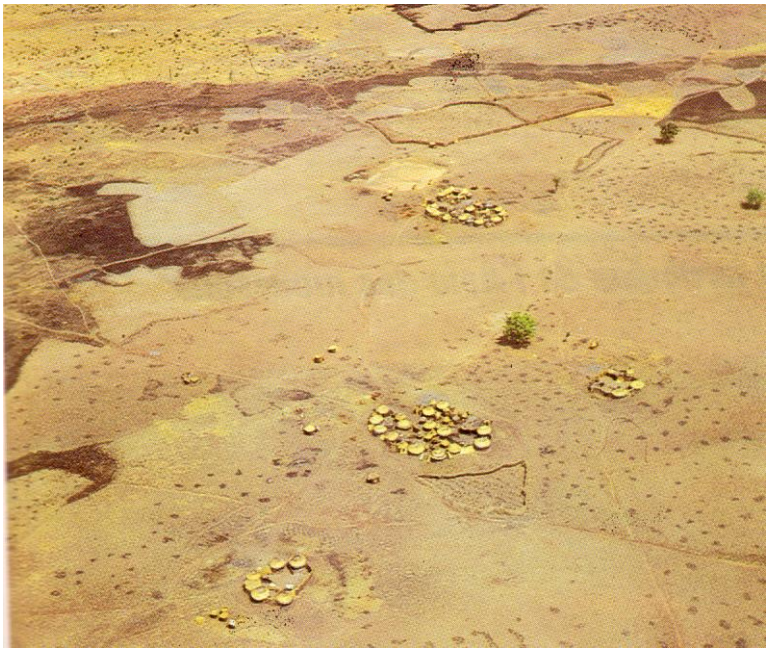


Photo 453 : p183. Village dans la savane, en saison sèche, au Sénégal. Huet/Hoa-qui.

Photo 449 : page 230. Village Kirdis près de Meri, au Cameroun.

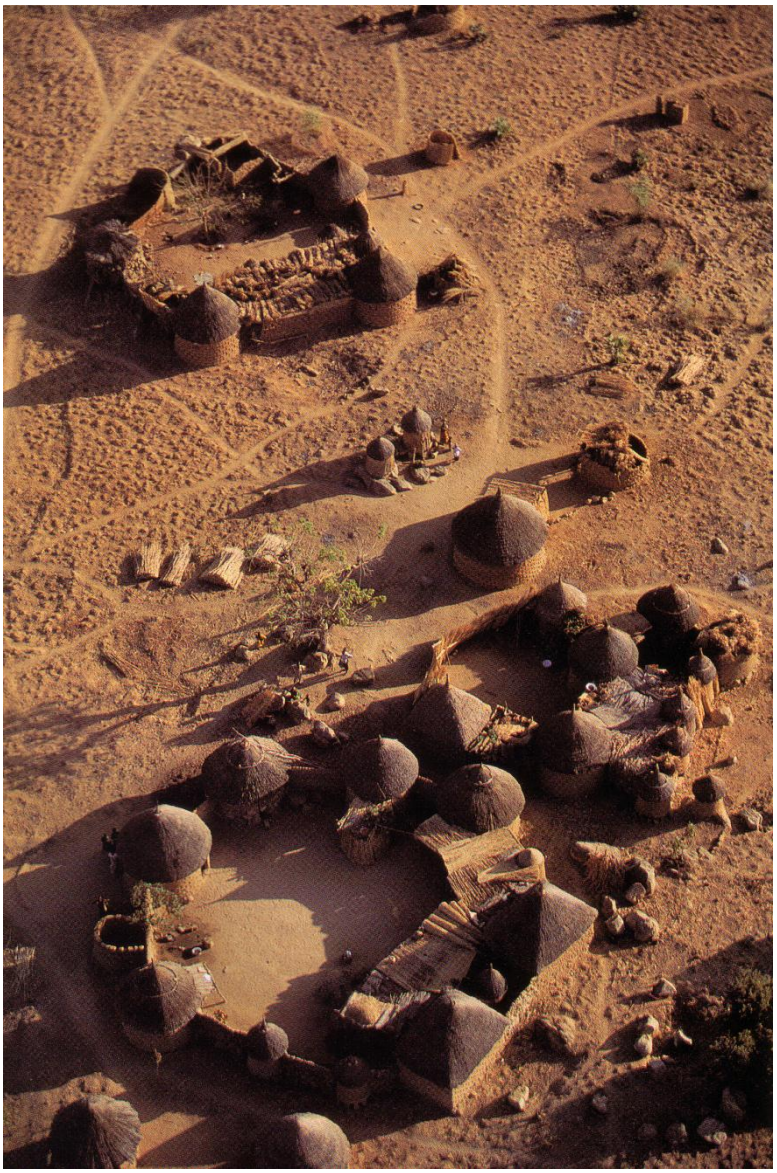


Photo 423 : page173. « village de la savane africaine. Les villages de la savane ne présentent aucun plan régulier. Pas de rue, mais des passages étroits entre les cases ou entre les murets d'argile. Le village s'accroît par la construction de nouvelles cases à la périphérie ; certains, comme les villages au pied de falaise bordant au sud de la cuvette du Niger, sont très étendus. Ils groupent plusieurs centaines d'habitants. »

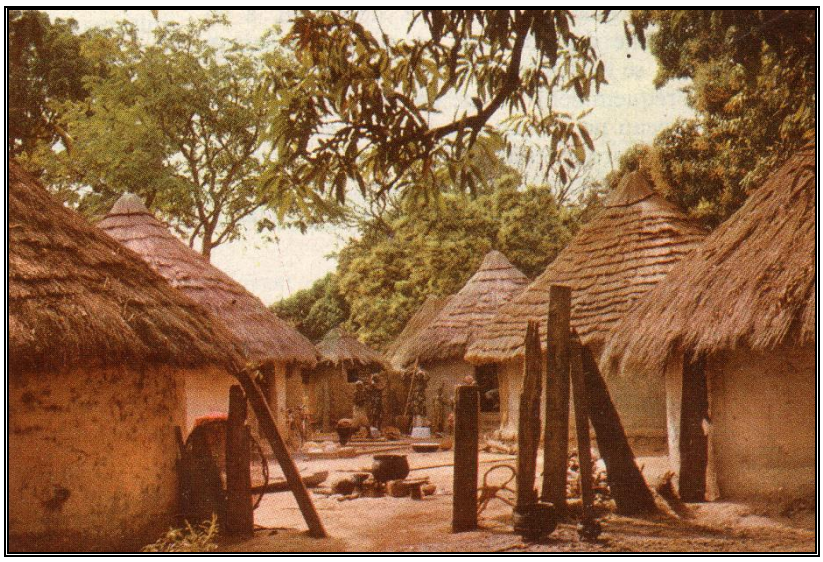


Photo 411: p.76. « Une vue des plateaux de l'Afrique : la vue représente les plateaux de la rive droite du Congo, dans l'Afrique équatoriale française. Remarquez l'allure presque horizontale de ces plateaux qui se dressent les uns au-dessus des autres : ce sont des « pénéplaines », restes de très vieux massifs montagneux usés par l'érosion». Photo A.E.F. .

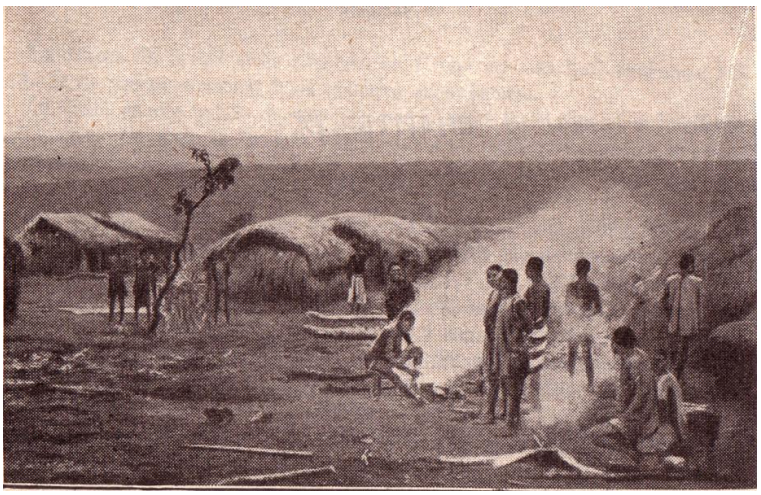


Photo 447 : p203. Village dans l'ile de Boulay (sud de la côte d'ivoire). Fiore/ Explorer.

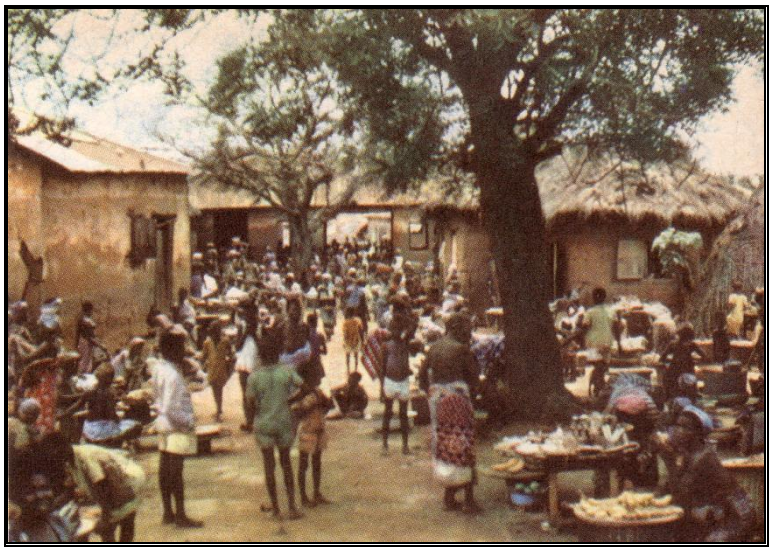


Photo 248: page277. Village du sud du Togo : Vougan.

Photo 427 : page 273. Village de la Haute-Volta. Grenier à mil.

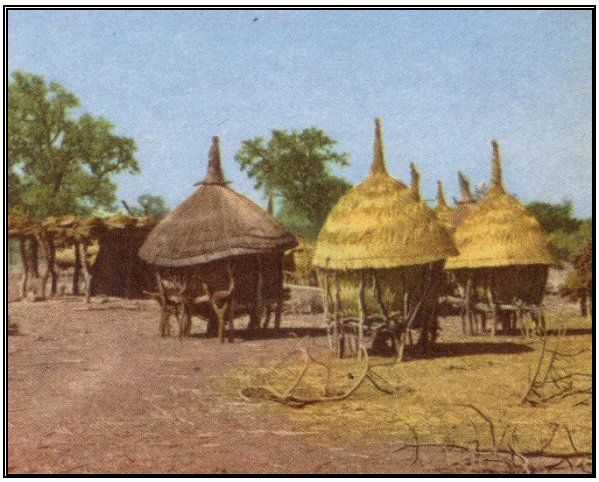


Photo 435: p62, Un village au Sénégal. Hoa-Qui.

2.4. Vers une modernisation et une mise en réseau

De plus, si ce discours se voulait atemporel, les manuels des années 1980 soulignent certaines mutations. C'est tout d'abord des modifications de l'habitat : « À côté des matériaux traditionnels comme l'argile et le bois sont utilisés des matériaux modernes et peu coûteux comme la tôle ondulée » [6ème, Hachette, 1994, p.226]. Les cases ne sont plus la composante unique de l'habitat des villages. Les photographies révèlent des maisons au toit à deux pentes avec des murs faits en dur (briques recouvertes de chaux) et une utilisation de plus en plus fréquente de la tôle au Cameroun[614] (Planche 20, photo n° 450), au Mali (Planche 17, photo n° 451), au Sénégal (planche 19, photo n° 453), en Côte d'Ivoire[615], au Congo[616] et au Burkina Faso[617].

Les conditions de vie s'améliorent pendant la colonisation grâce à l'action de « tout un monde d'administrateurs, d'ingénieurs, de missionnaires, d'instituteurs [qui] s'est voué à l'amélioration des conditions de vie » [6ème, Hachette, 1961, p.177], puis à partir des indépendances, de nombreux projets ont été mis en place par des ONG qui permettent l'accès à une certaine modernité : raccordement au réseau électrique pour les villages les plus proches des villes, installation de puits et accès à l'eau potable[618] (Planche 20, photo n°468). Les manuels du corpus sont discrets sur les efforts de désenclavement et sur le saut technologique que connaissent les espaces ruraux d'Afrique. L'arrivée de la modernité est à peine effleurée dans quelques passages : « La vie moderne pénètre ces villages. Les objets venus de la ville se multiplient : vêtements, ustensiles de cuisine, transistors » [6ème, Hachette, 1986, p.228]. Toutefois, d'autres éditions ont pu souligner cette nouvelle donne : Magnard, par exemple, montre en couverture du manuel de Terminale STG[619] (Planche 20), un Massaï en habit traditionnel et son troupeau avec un téléphone portable à la main, ou encore une station wifi solaire installée dans le village sans électricité de Nyarukamba au Rwanda[620] (Planche 20).

L'image du village misonéiste ancré dans un état primitif semble obsolète, l'innovation pénètre les campagnes africaines et de nombreux projets participent à réduire la

[614] Photographies n° 450, 459.
[615] Photographies n° 458, 468.
[616] Photographies n° 462, 470.
[617] Photographie n° 474.
[618] Photographies n° 442, 454, 468.
[619] COTINAT Danièle, HERON Michel, MELLINA Anick. *Histoire Géographie Terminale STG*. Paris : Magnard, 2007.
[620] *Ibid*, p.145.

fracture technologique. Dans cette perspective, l'UNESCO[621] et la PNUD soutiennent l'opération village solaire qui permet l'électrification au moyen d'énergies renouvelables des maisons et des équipements collectifs (pompe à eau, école, etc.) dans les régions éloignées du réseau national de distribution électrique. Ainsi, le village solaire de Quihita dans la Province de Huila en Angola, est créé en 2001 et comprend des équipements pour l'hôpital, l'école et les lampadaires solaires. Ou encore dans le village de Sirakorola au Mali, à 120 km de Bamako, trois types d'installations favorisent le confort et le développement de l'activité économique : les panneaux photovoltaïques permettent l'éclairage public et scolaire, la réfrigération et le conditionnement du lait ; les équipements solaires thermiques alimentent les fours familiaux, les chauffe-eau sanitaires et les séchoirs de fruits et légumes pour les femmes impliquées dans le petit commerce, enfin les éoliennes servent au pompage de l'eau dans les jardins.

Dans un tout autre domaine nous pouvons encore citer le Projet « One Laptop Per Child » (OLPC)[622]. Il a été développé par des enseignants du Media Lab, un département du Massachusetts Institute of Technology (MIT), et a mis au point le pc à 100 dollars, surnommé XO, déjà mis en place au Rwanda, en Éthiopie et au Ghana, pour permettre à chaque enfant dans le monde l'accès à la connaissance et aux formes modernes d'éducation. Cette association lance actuellement son projet XO-3 de tablette tactile à 100 $. Ces exemples ne sont que des exceptions mais ils sont symboliques de cette volonté de modernité et de désenclavement.

Le village n'est pas, alors, un angle mort, d'ailleurs les manuels les perçoivent aussi comme des espaces ouverts :

> « Sur les routes et les pistes circulent de nombreux cars et camions qui les relient aux villes » [6ème, Hachette, 1986, p.228].
>
> « Nombreux sont les villages qui ne sont pas repliés sur eux-mêmes » [6ème, Bordas, 2009, p.259].

Toutefois, ils se font plus silencieux sur les connections entre les villes et la campagne, pourtant, les populations sont d'une extraordinaire mobilité et il y a d'incessants va et vient des néo-citadins vers leur village d'origine. Ce phénomène peut être résumé par une formule imagée : « un pied dedans, un pied dehors »[623]. Il se matérialise d'abord par l'existence ou le développement d'activités et d'intérêts économiques à cheval sur les deux milieux. Le

[621] Description du programme village solaire sur le site de l'UNESCO : http://portal.unesco.org/science/fr/ev.php-RL_ID=2656&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html. Consulté le 27 février 2012.
[622] Description du programme OLPC sur le site : http://one.laptop.org/ .Consulté le 27 février 2012.
[623] CHALÉARD Jean-Louis, DUBRESSON Alain. « Un pied dedans, un pied dehors. A propos du rural et de l'urbain en Côte d'Ivoire ». *Tropiques, lieux et liens*. Paris : OSTROM, 1989, p.227-137.

néo-citadin ne rompt que très rarement les relations avec son village. Assez souvent, il n'est même qu'une sorte de délégué familial, temporaire ou permanent en milieu urbain. Ils sont les ambassadeurs de leur famille, voire du village, et favorisent le développement de flux en tout genre : déplacement saisonnier, flux de marchandises, financiers, etc. Ces personnes gardent des liens forts, font construire une maison au village pour marquer leur réussite et ainsi contribuent à une véritable urbanisation des villages, comme c'est le cas au Kenya ou au Cameroun, particulièrement en pays bamiléké. Il y a la mise en place de nouvelles manières d'habiter, le village n'est plus le centre et le point de référence mais il s'inscrit dans un réseau de liens complexes qui unissent villes et campagnes.

Le discours des manuels tient peu compte de ces nouveaux rapports de force, même si dans les années 1980, l'image positive de la ville s'estompe, elle est touchée par le chômage, la misère, la malnutrition :

> « les nouveaux arrivants de la campagne se contentent d'habitations très précaires, parfois des bidonvilles […] Les nouveaux habitants, qui ont fui la misère de leur campagne, connaissent donc des conditions d'hygiène et de sécurité très mauvaises » [6ème, Hachette, 2004, p.247].

Néanmoins, une réévaluation du monde rural n'est pas effectuée alors que face à l'augmentation des besoins alimentaires, les paysans ont développé une nouvelle activité très rémunératrice, le vivrier marchand. Ils fournissent en produits frais ou transformés la ville et parfois, avec le développement des voies de communication, achalandent des régions entières même au-delà des frontières. Donc, ce vivrier marchand a redoré l'identité du monde rural, devenant une référence et non plus une source d'exclusion.

Les manuels continuent de montrer les villages comme des entités autonomes alors qu'ils sont intégrés à un réseau. Ils appartiennent à une nouvelle hiérarchie urbaine polarisée par des métropoles et structurée par des villes secondaires qui servent de relais aux villes centrales et de maillon à la promotion du monde rural, de ses valeurs, de ses productions, devenant le reflet ou le point focal des identités locales ou régionales. Comme le fait remarquer Paul Pélissier[624], ces petites villes ont joué un rôle fondamental dans cette renaissance rurale parce qu'elles cumulent les avantages respectifs de la ruralité et de la citadinité : la sécurité de l'approvisionnement et les services des équipements sociaux de proximité. Des relations sociales y sont créées, qui sans être enfermées dans le carcan villageois, retrouvent une échelle humaine.

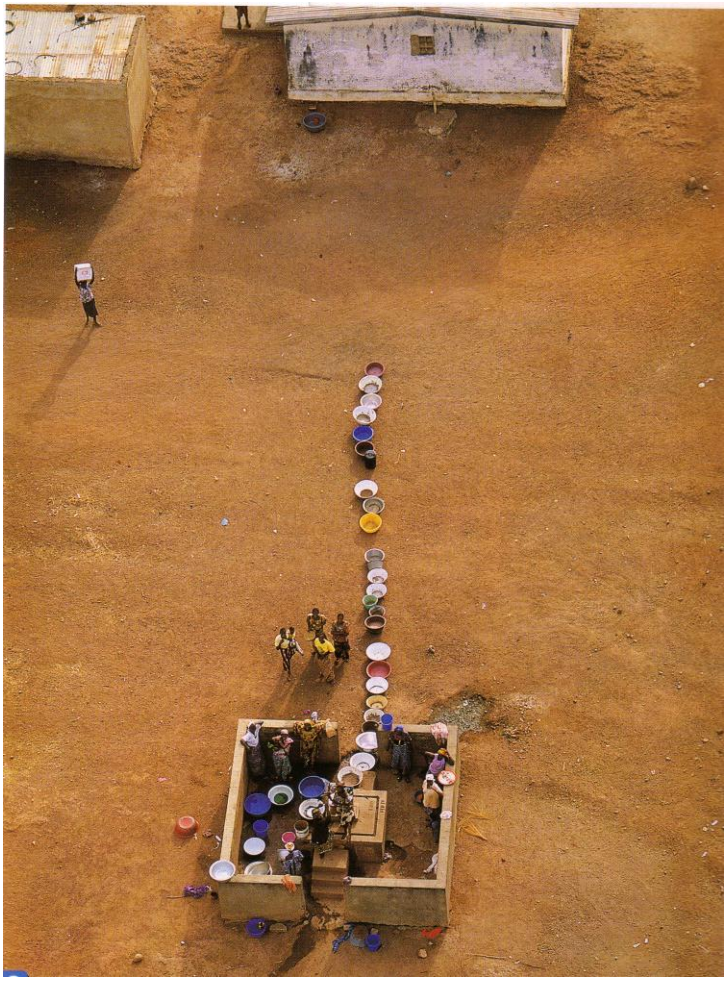
[624] PELISSIER Paul. « Les interactions rurales - urbaines en Afrique de l'Ouest et Centrale ». *Bulletin de l'APAD.* n°19, juin 2000. En ligne : http://apad.revues.org/document422.html. Consulté en juin 2008.

Par conséquent, le discours des manuels sur le village tend à le figer dans un hors temps et dans un non espace tout en soulignant des mutations. Cette construction discursive crée des contradictions qui rendent floue sa définition et le transforme en un mirage. Pourtant, il reste un objet fondamental dans les espaces ruraux de l'Afrique noire. Le village est donc une forme de mythe, un récit entre réalité et imaginaire.

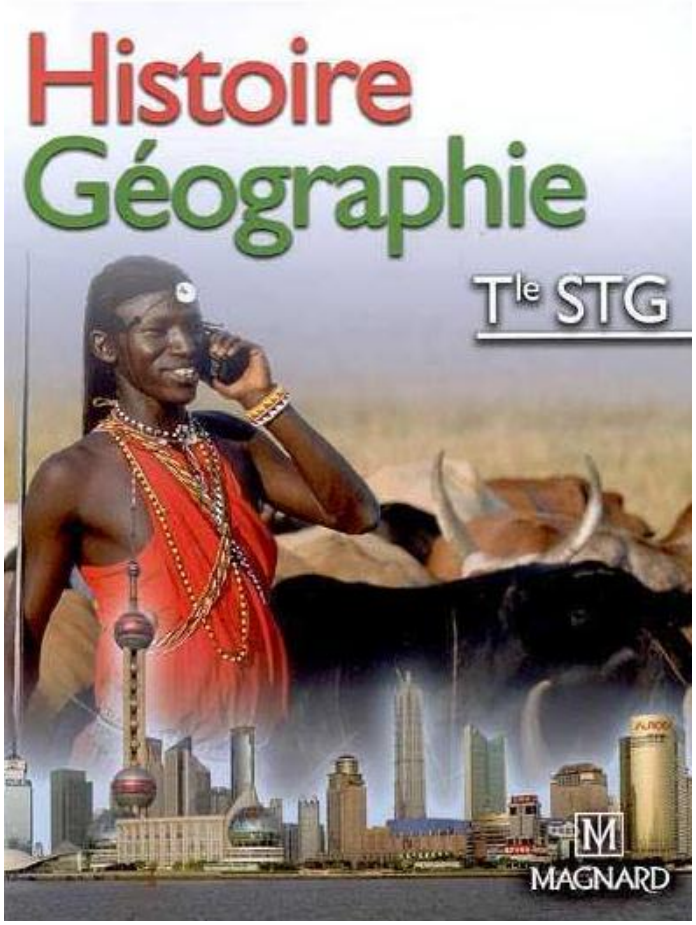
Planche 20 : une modernisation des villages

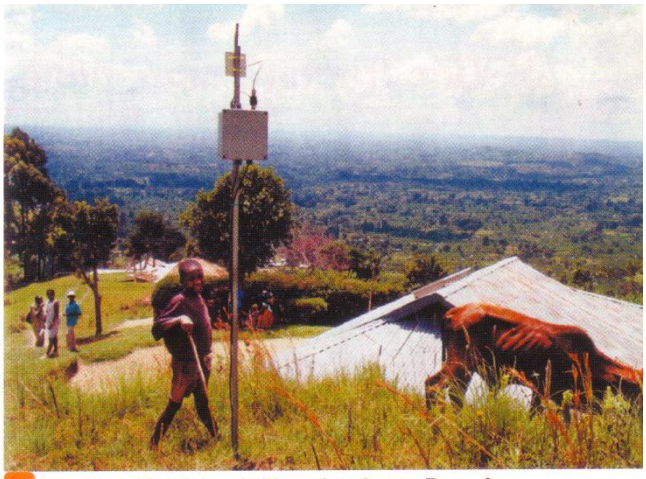
Photo 450 : page 239. Un village de savane au Cameroun.

Photo 468 : p183. Un puit près de Doropo, en Côte d'Ivoire. Y.Arthus-Bertrand.



T^ale STG, Magnard, 2007 :





3 Station wifi solaire de Nyarukamba au Rwanda

Ce village sans électricité est équipé d'un panneau solaire qui alimente un ordinateur. L'antenne wifi reliée à Internet par satellite permet à 40 écoles ou communautés rurales d'en bénéficier.

3. Une vision sclérosée des sociétés rurales

3.1. Les populations : du primitif au misérable

Le discours des manuels sur les hommes et les sociétés est porteur de représentations exotico-coloniales. Les manuels étudient les mutations sociétales mais de manière trop pusillanime, ils ont des difficultés à évacuer l'image coloniale et à porter un nouveau regard. C'est pourquoi, si l'image des Africains fluctue sur la période étudiée, elle oscille entre un racisme à peine voilé et un racialisme qui se mue à partir des années 1970 en une victimisation. Dans le fond, les Africains sont toujours vus comme des êtres inférieurs par rapport aux Occidentaux. Cette évolution est perceptible dans la façon dont les auteurs nomment les habitants des espaces ruraux : dans les années 1950 ce sont les « Nègres », « Négresses » ou « Négrilles », termes empruntés à l'espagnol *negro* « personne de race noire » datant du XV^{ème} siècle, qui a pris au XVIII^{ème} siècle le sens d' « esclave noir »[625] et donc une connotation péjorative et raciste ; dans les années 1960 on lui préfère le nom de Noir, terme moins raciste mais comme le fait remarquer Mme Hélène D'Ameida-Topor[626], le singulier gomme la pluralité et permet de donner des qualités ou des défauts (belliqueux, pacifique, discipliné, farouche) donc de classifier ; à partir des années 1970, le discours se veut plus généralisant « les hommes », « les paysans », « les habitants » sont les termes les plus usités, parfois les auteurs utilisent « Africains » au pluriel ou le nom de la région « les habitants du Sahel » par exemple. Puis, petit à petit, nous assistons à la disparition des habitants qui sont très peu nommés car ils ne sont pas au centre du dispositif, il y a une simple description et analyse des phénomènes. C'est ainsi qu'aucune phrase n'a pour sujet l'homme dans un chapitre sur le peuplement dans le manuel Nathan de 5ème de 1997.

Cette Afrique semble être une illustration de la théorie de Darwin où seraient présentes toutes les strates de l'évolution humaine : à un milieu, correspond un type d'hommes avec des traits physiques et moraux différents qui déterminent un degré de civilisation. La nature semble donc jouer un rôle important dans le stade d'évolution de ces population et contribue à la hiérarchisation de ces hommes. Ainsi, les auteurs des manuels des années 1950 et 1960, ont cherché à distinguer ces populations africaines à partir de différents critères physiques :

[625] REY Alain (Sous la direction de). « Nègre ». *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris : Le Robert, 1998.
[626] D'AMEIDA-TOPOR Hélène. *L'Afrique*. Collection idées reçues. Paris : éd. Le Cavalier Bleu, 2006.

« La race noire, aux cheveux crépus, vit principalement dans l'Afrique centrale et méridionale […] On a essayé de subdiviser ces grandes races en races secondaires d'après la taille, la forme du crâne, la couleur des cheveux, ou des yeux» [6ème, Hachette, 1957, p.120].

« Entre les hommes, il y a des grandes différences d'aspect physique ; c'est par leur couleur de la peau qu'on les distingue d'abord et qu'on les classe en trois races principales : race blanche, race jaune, race noire…Chaque race comprend des types d'individus dissemblables par la forme de leur crane, de leur yeux, celle des cheveux, la taille, si bien qu'on peut distinguer dans chacune des races des groupes et des sous-groupes ». [6ème, Nathan, 1961, p.92]

Puis, ils mettent en place une hiérarchisation selon différents critères qui indiquent leur degré de civilisation. Le lieu d'habitation est le premier invoqué : les plus primitifs et les plus étranges aux yeux des Européens sont les Pygmées vivant dans la forêt vierge :

« Au plus touffus de la forêt vierge africaine vivent les Négrilles que le voyageur inexpérimenté pourrait de loin confondre avec les singes (photographies n°211, 230). De petite taille (1m20 à 1m50), nus et velus, méfiants, habiles à se dissimuler et à se couler dans la forêt, adroit grimpeurs aux arbres » [6ème, Hachette, 1957, p.130] ;

ce « sont en général les plus primitifs », surenchérit l'auteur du manuel de1ère [1ère, Hachette, 1958, p.376].

Ce genre de discours rappelle les descriptions racistes qui ont nourri les études africanistes des années 1920 et 1930, faites par des aventuriers ou par les colonisateurs, à l'image de Fernand Dubosc qui a pu écrire à propos des Badingas : « on peut conclure sans exagération que dans la hiérarchie des êtres, le Badinga est bien près du grand singe de la forêt équatoriale. Il lui demeure à peine supérieur et pourrait être qualifié d'homme gorille »[627]. La forêt vierge semble à l'origine de cette non évolution, car « dans la forêt vierge, il n'y a place que pour des pauvres tribus d'hommes sauvages » [6ème, Hachette, 1957, p.129]. Dans les autres zones d'Afrique, les populations semblent plus évoluées car « la vie est moins primitive à la lisière de la forêt dense et dans la savane » [6ème, Nathan, 1956, p.191]. Ces races se distinguent aussi par leur degré de proximité avec l'homme blanc :

« C'est dans cette zone soudanaise que les deux races africaines, Blancs et Noirs, sont entrées en contact, se sont mélangées, donnant des populations rudes et

[627] DUBOSC Fernand. « De la jungle équatoriale, le Badinga -l'homme gorille-le feu », *Bulletin de la SRC*, 1929, 10, p94-97. Cité par DE SUREMAIN. *Op.Cit*. p.161-162.

énergiques. [Dans la région guinéenne] la population y est plus dense […] mais moins énergique. [Dans la cuvette congolaise] la présence des plus anciennes et des plus primitives populations africaines, l'absence totale d'élevage et le caractère arriéré de la vie économique. [En] Afrique orientale le peuplement y est très dense […] et très varié » [5ème, Nathan, 1957, p.54-55].

« Les traits traditionnels des sociétés indigènes sont de plus en plus modifiés par le contact de notre civilisation » [1ère, Nathan, 1956, p.434].

Ces positions polygénistes défendent l'idée que plusieurs foyers d'humains existent, ce qui justifie un classement des races ; elles se mêlent à des positions monogénistes qui considèrent l'espèce humaine comme une, mais avec des degrés de civilisation :

« Les Ouolofs […] de haute taille, de teint très noir, intelligents et très évolués, ils sont ouverts à la civilisation moderne [...] les Sérères, d'intelligence moins vive, mais plus robustes, sont de meilleurs paysans […] les Toucouleurs, belliqueux et semi-nomades […] Les Foulbés ou Foulas, improprement appelés Peuhl,…sont avant tout des éleveurs de bœuf ; leurs traits fins, leur visage souvent clair, leur haute spiritualité islamique, semblent dénoter une origine plus méditerranéenne que noire » [1ère, Hachette,1958, p.376].

Ces distinctions physiques sont illustrées par des photographies[628] (Planche 21, photo n°210, 211, 227) à partir desquelles les élèves peuvent observer les différences physiques et elles servent de preuves pratiquement irréfutables de la véracité de ces classifications. La photographie 236 (Planche 21) montre un Africain atteint de nanisme mais il est pour les auteurs un pygmée, cette erreur est révélatrice de la prégnance des stéréotypes physiques.

La notion de race disparaît des manuels dans les années 1970, mais elle est encore évoquée dans le manuel Nathan de 2nde de 1993 pour montrer son obsolescence et confirmer l'utilisation du terme ethnie qui s'est imposé :

« Les spécialistes ont des raisons précises pour dénier à la notion de race tout fondement scientifique […] la tendance est aujourd'hui, afin d'éviter le mot race, de parler d'ethnies » [2nde, Nathan, 1993, p.42]

Ce concept de race humaine n'est pas un privilège de la géographie, d'autres disciplines ont dû faire face au débat qu'il suscite, c'est le cas des Sciences de la vie et de la Terre. Pierre

[628] Photographies n°210, 211, 222, 227, 271.

Darlu[629] souligne la disparition de ce concept dans les programmes et dans les manuels de biologie à partir de 1988 et il lui est substitué celui d'ethnie.

Bien plus tôt, les manuel Hachette proposent une nouvelle approche des populations, où « la mosaïque de peuples » doit être appréhendée par les langues : « les langues soulignent cette diversité des populations. Il existe près de 400 dialectes bantous et 300 dialectes soudanais ; certains ne sont parlés que par une seule tribu » [6ème, Hachette, 1961, p.170]. Nous observons donc une évolution des catégorisations et de nouvelles approches de ces populations, car il y a une diversification des critères d'analyse, nous passons de la simple classification par les traits physiques, à des critères liés à la culture avec une insistance particulière sur la pluralité des langues. L'approche par l'ethnie s'affirme dans les années 1960 et marque un tournant avec la disparition des discours racistes : « Le passé de ce continent fut cependant aussi compliqué que celui de l'Europe, si l'on en juge par le puzzle ethnique actuel et par la multiplicité des civilisations négro-africaines. Les Africains se disent Mossi, Ouolof, Sara, Batéké, etc. ; il ne s'agit pas de race (groupement d'individus présentant des caractères physiques spécifiques et héréditaires) mais d'ethnies, c'est-à-dire de groupes d'hommes parlant la même langue, fidèles à des croyances et à un droit coutumier commun, et se considérant comme frères » [1ère, Hachette, 1962, p.273]. Ce concept d'ethnie va souvent de paire avec celui de tribu : « mosaïque de tribus […] des ethnies séparées par leurs langues et leurs coutumes » [5ème, Nathan, 1987, p.194]. Ce primat qui est toujours actuel s'accompagne de la disparition des photographies illustrant les différences physiques.

Toutes ces classifications ont fait de l'Africain un être moins évolué que l'homme blanc et cette primitivité est expliquée aussi par des comportements analysés comme irrationnels. Dans ce schéma de pensée, le discours des manuels dépeint des êtres instinctifs du fait d'une vie quotidienne rythmée par des pulsions naturelles : « l'homme mange, fume, dort, bavarde et palabre » [6ème, Hachette, 1957, p.130], ils sont dépendants de la nature : « les Pygmées ignorent l'art de faire du feu et, quand ils viennent à en manquer, ils doivent attendre que la foudre incendie au arbre de la forêt. » [6ème, Hachette, 1957, p.129], ils « se déplacent sans cesse dans la forêt, en quête de nourriture : miel sauvage, feuilles ou fruits comestibles, racines tendres, larves d'insectes… » [6ème, Hachette, 1961, p.171]. Certains peuples incarnent par leur mode de vie le mythe du bon sauvage : « les négrilles, les Pygmées, les Hottentotes et les Boschimans [sont les] peuplades les plus primitives de l'Afrique » [5ème, Nathan, 1957,

[629] DARLU Pierre. Races (humaines) et manuels scolaires. *Mots. Les langages du politique*, 1992, Vol. 33, n° 1, p. 67-75. http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/mots_0243-6450_1992_num_33_1_1740. Consulté le 15/11/2008.

p.30], ils sont dépeint comme des sauvageons : « les Buschmen sont essentiellement des chasseurs : ils poursuivent à pied leur gibier et lui lancent une flèche empoisonnée. Les femmes ramassent serpents, sauterelles et larves » [6ème, Nathan, 1961, p.140] ; si bien que certains auteurs font de ces peuples des « réduits paléolithiques » en 1987 [2nde, Nathan, 1987, p.210].

Ces Africains peuvent être aussi violents : « les diverses peuplades se livraient à des guerres continuelles » [6ème, Hachette, 1957, p.121], et avoir des comportements insensés : « …tatouages, obtenus en incisant la peau et en incrustant dans la plaie des morceaux de bois et des substances irritantes pour provoquer des cicatrices en bourrelets. Insouciants et méfiants, légers et querelleurs, ils mangeaient encore, avant l'arrivée des Européens, de la chair humaine » [6ème, Hachette, 1957, p.130] ; « En Guinée orientale, certaines tribus pratiquent encore l'anthropophagie » [1ère, Hachette, 1958, p.376] ; « On rencontre chez [les Bantous] les fameuses négresses à plateaux, mutilées dès l'enfance pour décourager les marchand d'esclaves » [1ère, Hachette, 1958, p.404]. Ces mutilations et l'anthropophagie sont une réalité qui peuvent être expliquées comme des pratiques sociales ou religieuses basées sur la superstition (manger son ennemi correspond à l'accaparement de ses forces)[630] mais sont aussi expliquées par Albane de Suremain comme un moyen d'alimenter « l'effroi des Européens »[631] et de justifier le travail d'éducation effectué par les Colons. Enfin cette irrationalité serait le résultat d'une certaine ignorance : « En Afrique centrale, l'on soignait les plaies avec un mélange de boue et de fumier » [6ème, Hachette, 1957, p.121] ; « En temps de disette, ils mangent de la viande pourrie, même de la terre » [6ème, Hachette, 1957, p.131], ignorance qui est d'ailleurs la cause de croyances naïves et superstitieuses : « Aussi, dans ces pays, l'animal cause à l'homme une terreur superstitieuse. Les religions primitives en ont fait des Dieux. Les peuplades se mettent sous leur protection » [6ème, Hachette, 1957, p.116]. Le système de croyances, est pour les manuels, des superstitions dites « primitives » : « malgré les progrès de l'Islam, près de la moitié des Noirs demeurent fidèles à l'animisme : ils croient en des esprits qui animent les forces de la nature, les objets, les actes de la vie. Les Noirs cherchent à s'en préserver par de fétiches, des amulettes, des cérémonies magiques » [6ème, Hachette, 1961, p.170].

Malgré tous ces éléments péjoratifs, ces populations rurales sont montrées comme des êtres très exotiques et esthétiques. La nudité et le rapport au corps fascinent et de nombreuses

[630] GODELIER Maurice. *La production des grands hommes : pouvoir et domination masculine chez les Baruya de Nouvelle-Guinée*. Paris : Flammarion, 1982.
[631] DE SUREMAIN Albane. *Op.cit*. p.163

remarques font l'état de cette esthétique : « Ils vivent à peu près nus, peignent leur corps en rouge et en blanc à certaines fêtes » [6ème, Hachette, 1957, p.131] ; « les noirs, de haute stature, nous accueillent avec joie et confiance, se livrent à de multiples danses en notre honneur. Ils portent des pagnes de coton et de riches parures, des bracelets, des colliers, des bijoux d'or, d'argent et de métal plus vulgaire » [6ème, Hachette, 1957, p.131]. Ils sont montrés comme des peuples joyeux et festifs : « les périodes de bombance sont joyeuses et les danses font fureur » [6ème, Nathan, 1956, p.193]. La beauté exotique est aussi mise en valeur par les photographies comme les photographies n° 216 (Planche 21) ou 221 montrant un « Noir d'Oubangui » en gros plan, torse brillant, regard profond dans une posture majestueuse, ou encore l'image 229 (Planche 21) prenant en pleine action trois danseurs noirs en Afrique occidentale, dans leurs plus beaux apparats, affichant une belle musculature.

Ces études de la population disparaissent dans les années 1970. Les manuels se concentrent sur des thématiques plus générales comme les milieux ou l'agriculture, laissant peu de place aux éléments plus sociologiques ou anthropologiques. Les changements de programmes de 1987 constituent une parenthèse, qui met davantage en avant les sociétés. Dans les années 1990, les aspects sociétaux s'estompent à nouveau. Cependant, à travers certains dossiers et documents iconographiques, les populations sont abordées mais toujours dans un contexte dramatique : les problèmes démographiques (explosion démographique, pandémie du sida), le problème de développement, les problèmes alimentaires, les problèmes géopolitiques. Ces populations ne sont montrées que rarement de façon positive voire jamais dans les manuels des années 2000. Ainsi, ces Africains ne sont plus des êtres inférieurs par le fait de leur physique ou par le fait de leur culture mais par le fait de leur sous-développement. Ils sont devenus les victimes de tous les maux liés à la misère. Les manuels se font l'écho d'un certain développementalisme qui s'est diffusé dans le milieu scientifique et médiatique. Ainsi, ces populations sont exclues de la mondialisation, comme le souligne une caricature où un instituteur, devant ses élèves hébétés, montre l'inexistence économique de l'Afrique sur la scène mondiale sur une carte murale où l'Afrique ne figure pas (Planche 12, document n°263). Elles sont touchées par « l'absence d'hygiène et [par] la pauvreté de la médecine locale [qui] entretiennent une mortalité infantile élevée » [1ère, 1962, p.274]. Le constat est le même en 2000 : « les pauvres manquent d'hygiène, de médecins, d'école, de nourriture » [6ème, Nathan, 2000, p.178]. Les Africains sont victimes de leur histoire et de « lourds héritages » comme la « déportation en Amérique », la « mise en esclavage », la « colonisation », « l'Afrique est une terre qui a subi des épreuves » [5ème, Nathan, 2001, p.190]. Ce manuel continue sa litanie avec un chapitre intitulé « une population menacée » où

sont énoncés la stagnation de l'espérance de vie, « les tensions entre populations sont nombreuses et aboutissent parfois à des guerres meurtrières », les « maladies comme la malaria, pratiquement disparue en Europe, tuent encore en Afrique », « les problèmes de santé, et notamment le sida, représentent une menace » [5ème, Nathan, 2001, p.194]. À ce chaos sanitaire s'ajoute le chaos politique avec, par exemple, des dossiers sur le « drame du Rwanda et du Burundi » [5ème, Nathan, 1997, p.208-209] ou sur les fortes inégalités en Afrique du sud [5ème, Nathan, 2001, p.196-197]. Les photographies viennent compléter ce misérabilisme : malnutrition et famine[632] (Planche 21, photo n°272) qui touchent surtout les enfants ; l'affiche de Médecins sans frontière placardant une mère angolaise et son enfant décharné (Planche 21, photo n°276). Le problème de l'analphabétisme et le manque de matériel des écoles bondées[633] (Planche 21, photo n°250) ; une explosion démographique qui ne fait qu'accroître les problèmes[634] (Planche 21, photographies n°254) ; la guerre[635] (Planche 21, photo n°266) avec ses réfugiés et ses camps[636] (Planche 21, photo n°274) et le sida (Planche 21, photo n°275). Tous ces documents sont là pour rappeler cette triste réalité aux élèves et vient nourrir leur imaginaire déjà bien saturé de ce type d'images émises par les médias.

Les cartes thématiques complètent ce tableau car l'Afrique est toujours l'espace laissé en blanc pour montrer le plus faible IDH du monde [2nde, Hachette, 2006, p.19] ou coloriée en rouge pour signaler que c'est le continent à l'accroissement naturel le plus élevé du monde [2nde, hachette, 2006, p.67] ou encore cerné de noir pour indiquer les régions les plus marquées par les pénuries alimentaires [2nde, Hachette, 2006, p.55] car « la faim touche surtout l'Afrique (4 Africains sur 10 sont sous-alimentés) » tient à souligner l'auteur dans son chapitre sur « le défi alimentaire mondial » [2nde, Hachette, 2006, p.66]. Le manuel de 6ème de 2004 produit cette même victimisation : dans la leçon sur « pays riches et pays pauvres », figure une photographie (Planche 21, n°272) où un enfant atteint de sous-nutrition est transporté difficilement par deux autres personnages, il est fortement amaigri et somnole sur un siège bricolé et accroché à un vélo. Cette scène est située dans un paysage de savane avec de hautes herbes sèches et quelques arbres en arrière-plan. L'image est lumineuse, les personnages transpirent, ce qui donne une sensation de chaleur accablante. Les questions sur ce document permettent de le décrire et encouragent à mettre en relation cette scène difficile

[632] Photographies n° 240, 257, 270, 272, 291.
[633] Photographies n° 241, 248, 250, 262.
[634] Photographies n° 242, 254.
[635] Photographies n° 253, 266.
[636] Photographies n° 268, 269, 274.

avec les informations contenues des les autres documents, afin de définir ce qu'est un pays pauvre. Trois notions se dégagent alors : espérance de vie faible, analphabétisme majoritaire et sous-nutrition. La leçon indique le vocabulaire à retenir et avec lequel il faut produire un texte (analphabète, espérance de vie, migration, mortalité infantile et sous-nutrition). Par conséquent suite à ce travail de description, d'analyse et d'analogie, l'élève ne retient qu'une vision très négative de l'Afrique qui n'est pas relativisée par d'autres dossiers ou d'autres documents. Ce type de dérive se retrouve sur la thématique du « sida, révélateur des inégalités de développement » [2nde, Hachette, 2006, p.38-39], où l'on peut conclure que l'Afrique est le continent le plus touché, ce qui est certes une réalité, mais qui vient s'ajouter aux autres maux étudiés dans le manuel sans jamais montrer une autre image de l'Afrique, ce qui nourrit et fait perdurer les représentations négatives.

Pourtant, les manuels peuvent nuancer ce discours pathétique et catastrophique. Ils soulignent les progrès par des titres plus optimistes : « l'éveil de l'Afrique », « les voies du progrès » [5ème, Hachette, 1978, p.197] ou encore « les espoirs » qui se manifestent par la consolidation de la démocratie, par une jeunesse dynamique, par l'inventivité de petits entrepreneurs locaux ou encore par l'avantage d'une main d'œuvre bon marché [5ème, Nathan, 2001, p.202]. Les photographies montrent les efforts dans le domaine sanitaire avec les campagnes de vaccinations[637] (Planche 21, photo n°256), l'assistance médicale par avion dans les zones les plus reculées (Planche 21, photo n° 247), la mise en place d'hôpitaux de brousse (Planche 21, photo n°259). Il y a même la présence d'autocritique sur le misérabilisme exacerbé et un effort pour montrer la complexité du continent africain :

> « L'Afrique est souvent présentée comme le continent des malheurs, handicapé par une population trop nombreuse et frappé par la guerre ou la famine. Ce bilan doit être nuancé : l'Afrique est avant tout une terre de contrastes, où se mêlent tradition et modernité, pays de crise et pays prospère » [5ème, Nathan, 1997, p.203].

L'apologie des bienfaits de la colonisation est contrebalancée par la dénonciation de ses conséquences, les critiques s'accentuent dans les années 1970 avec le développement des idées tiers-mondistes :

> « L'œuvre française en Afrique noire compte, à son actif, la fin des guerres entre tribus et entre potentats et l'établissement d'une relative sécurité, l'élévation du niveau de vie, un progrès des techniques et de l'hygiène […] Mais l'ébranlement des cadres traditionnels n'est pas sans inconvénients : détribalisé, le Noir a parfois

[637] Photographies n° 243, 246, 256, 273, 290.

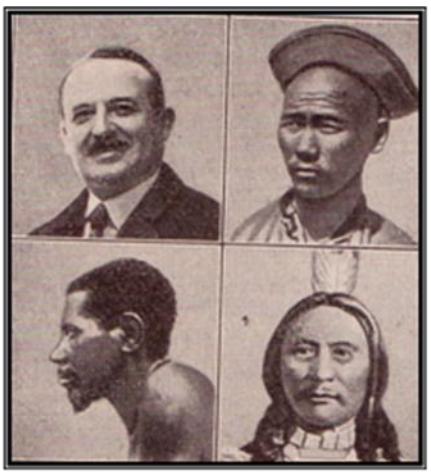
cédé aux prestiges des villes, si rudimentaires soient-elle. [Ces] indigènes connaissent une existence misérable » [1ère, Nathan, 1956, p.450].

« Ils ont modernisé l'Afrique, construit des routes, des voies ferrées et des aéroports mais pour mieux exploiter les richesses minières et agricoles et les exporter vers l'Europe. Ils ont ouvert des écoles et des hôpitaux mais en nombre insuffisant » [5ème, Nathan, 1978, p.189].

Nous pouvons conclure que malgré l'évolution des théories et des approches sur l'homme africain, avec l'abandon de la raciologie et un effacement du racialisme, les manuels ont aidé à construire et à maintenir un éthnotype. D'après *Les Mots de la géographie*, l'éthnotype est un « caractère stéréotypé construit d'après quelques traits jugés représentatifs d'un peuple, sans considération des classes sociales, des cultures et tempéraments individuels, des différences locales ». C'est une idée reçue qui oscille entre « folklore anodin » et « racisme sournois ».

Planche 21 : du primitif au misérable

Photo 210 : page 128. Les races.



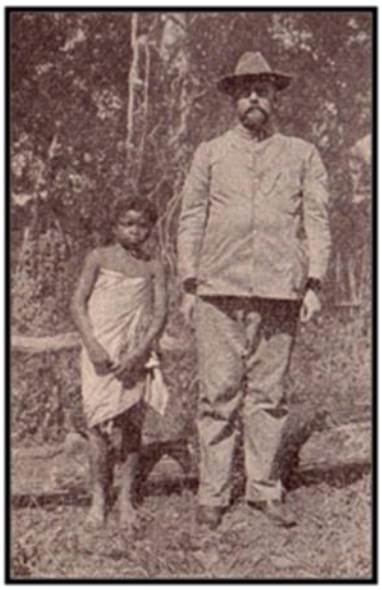


Photo 211: page 130. Négrille de la forêt équatoriale. A un enfant de quel âge ressemble ce négrille adulte ?

Photo 227: page119. La race noire.

Photo 236 : p163. Pygmée et Bantous. Collection Nathan.

Photo 216: page406. Un Noir de l’Oubangui.

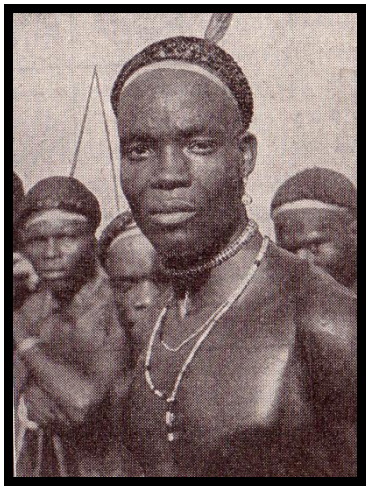


Photo 229 : page 170. « Danseurs noirs en Afrique occidentale. Toutes les cérémonies s’accompagnent de danses rituelles rythmées par les chants, les battements de mains ou par des instruments variés : tam-tam, trompes de bois ou de cornes, clochettes, instruments à cordes. »

Photo 272 : page 191. Un enfant soudanais, victime de sous-nutrition, est transporté à l'hôpital.

Photo 276 : page 73. L'aide alimentaire : un appel aux dons en France.

Photo 250 : p243. La classe en Afrique. Boutin/AAA photo.

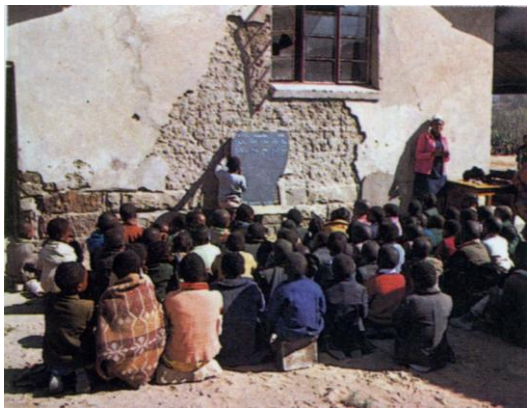


Photo 254: p153. Foule d'enfants en Gambie. Renaudeau/Hoa-Qui.

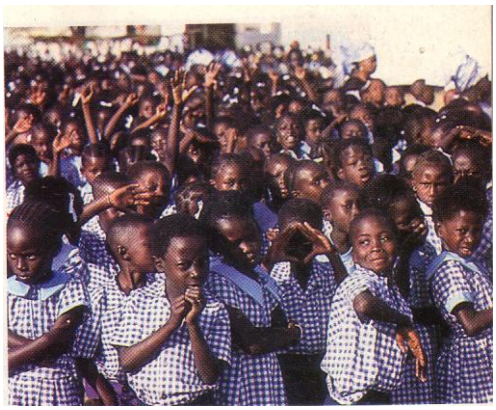


Photo 266: p203. Sur la ligne de front au Liberia, après les accords de paix de 1993. Job/Gamma.

Photo 274 : p189. Camp de réfugiés rwandais fuyant la guerre civile entre ethnies tutsi et hutue en 1994. JM Turpinj/Gamma.

Photo 275: p193. Mobilisation contre l'épidémie de SIDA.W. Stevens/Gamma.

Photo 256 : p96. Un dispensaire de brousse au Kenya. Durand/Cosmos.

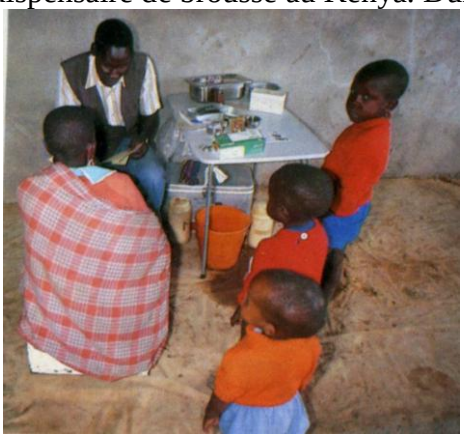


Photo 247 : p54. L'avion une des causes de l'explosion démographique : ici l'assistance médicale à une tribu Masaï, au Kenya. Koch/Rapho.

Photo 259 : p173. Un hôpital de brousse en Afrique noire équatoriale. Remarquez l'équipement médical. Fievet/AAA Photo.

3.2. Des communautés originelles et immuables

Les sociétés rurales sont dépeintes comme des organisations simples et fluides c'est-à-dire structurées par des liens naturels et rythmées par la vie quotidienne sans qu'il y ait réellement d'exigence temporelle.

Ces populations vivent en communauté organisée autour de quelques figures respectées ou craintes, détentrices des savoirs et du pouvoir : « Tous les membres d'une même famille habitent les uns près des autres et obéissent au chef de famille, l'homme le plus âgé de la génération la plus ancienne, considéré comme le détenteur de l'expérience et de la sagesse. Les chefs de famille obéissent à leur tour au chef du village. Enfin, partout où l'Islam n'a pas pénétré, le sorcier terrorise les indigènes » [6ème, Hachette, 1957, p.132]. Ce dernier, « interprète de la volonté divine, connaisseur des rites, détenteur de pouvoirs magiques, régente toute la vie de ces Noirs. Il veille à ce que les traditions soient observées, il choisit l'emplacement du village, il installe les chefs, il veille aux funérailles » [6ème, Hachette, 1957, p.131] ; il « est tout-puissant : il sert d'intermédiaire avec les esprits, de conseiller et de guérisseur. Il accomplit les sacrifices et préside les cérémonies » [6ème, Hachette, 1961, p.170]. Les descriptions baignent alors dans un univers magique digne de roman :

> « le principal personnage de la tribu est le sorcier. Une certaine décoction de liane lui donne un délire sacré au cours duquel, par des incantations, il guérit les malades ou lance les flèches du bon ou du mauvais sort. Tout-puissant, il est guetté par un sort tragique : si une tribu voisine juge que c'est de lui que lui viennent des maléfices, guetté dans l'ombre, il périra de mort violente » [6ème, Nathan, 1956, p.190].

Les photographies contribuent à cet univers en montrant des sorciers masqués lors de la fête du Dieu crocodile (planche 22, photo n° 212), des cérémonies de transes (photographie n° 217), de sacrifice (photographie n° 219), de soin (photographie n° 223) ou encore religieuse (photographie n° 252).

Les forgerons sont aussi très « respectés, car on leur prête un pouvoir magique pour fondre le fer et le cuivre des minerais, pour ciseler les bijoux » [6ème, Hachette, 1957, p.133]. Les artisans sont détenteurs de la technique et fournissent à la population les objets du quotidien : pot en terre cuite (photographie n° 214), tissu (Planche 22, photo n° 244), outils en métaux (Planche 22, photo n° 245), pièces détachés et service de réparation (photographie n° 286).

Ces villages sont « actifs » [6ème, Hachette, 1961, p.172], les tâches sont réparties entre les hommes et les femmes : « l'homme chasse, pêche, guerroie, construit les cases de branchages, défriche la forêt par la hache ; il obtient du feu en faisant tourner une baguette sur une pièce de bois ; assez paresseux, il mange, fume, dort, bavarde et palabre. La femme, toujours au travail, fait le ménage, s'occupe des enfants, sème et récolte. » [6ème, Hachette, 1957, p.130]. Cette image de peuple fainéant est relevée à maintes reprises : « L'indigène répugne à l'effort continu » [6ème, Hachette, 1957, p.132], mais elle permet de mettre en évidence le rôle des femmes qui effectuent les tâches les plus pénibles et les moins reconnues socialement :

> « Dès le matin, les femmes préparent le repas principal de la journée : tandis que les jeunes filles et les enfants vont chercher l'eau au puits ou à la rivière, les femmes pilent le grain dans des mortiers de bois. […] La recherche du bois à brûler, les soins aux enfants, les longues causeries coupées d'éclats de rire occupent les femmes le reste de la journée tandis que les hommes défrichent ou travaillent aux champs » [6ème, 1961, p.172].
>
> Elles « préparent la nourriture. […] écrasent les graines dans le mortier […] les jeunes filles vont puiser l'eau au puits ou à la rivière […] après le repas les femmes reprennent les travaux domestiques : lavages du linge, recherche du bois à bruler, soins des enfants…etc tandis que les hommes vont aux champs » [6ème, Nathan, 1956, p.191]

Les photographies de notre corpus montrent ces femmes « bêtes de somme » marchant à travers la savane parfois longtemps pour trouver du bois et le portant sur leur tête[638] (Planche 23, photo n° 260) ; ou encore la corvée d'eau (Planche 23, photo n° 251) qui aussi celle des enfants que nous soyons au Burkina faso (Planche 23, photo n° 277) ou en Mauritanie (photographie n°283). Chacun des membres de cette communauté villageoise semble avoir sa place et son rôle bien attribué, faisant fonctionner le village de façon autonome avec les femmes à l'intérieur qui gèrent la case (photographie n° 213), à côté de la quelle, elles vaquent à leurs occupations ménagères comme piler le mil[639] (Planche 23, photo n° 218), s'occuper des enfants (photographie n° 232), …etc. Les hommes sont plus à l'extérieur : ils chassent[640] (Planche 24, photo n° 234), pêchent (photographie n° 237), ramassent du miel (Planche 24, photo n° 235),…etc. Ce fonctionnement socio-économique est même comparé

[638] Photographies n° 260,261.
[639] Photographies n° 218, 249.
[640] Photographies n° 224, 234.

par certains auteurs aux « villas des temps mérovingiens et carolingiens, [où] on s'occupait aussi bien de filer la laine et de tourner les poteries que d'ensemencer les champs ou de garder le bétail » [6ème, Hachette, 1957, p.165]. Cette comparaison douteuse ne fait qu'accentuer l'idée de société primitive et immuable mais aussi l'idée d'un égalitarisme partagé car chacun semble être à la place que la nature lui a donnée, sans que personne ne la remette en question.

Toute la vie de cette communauté s'organise autour du village dont l'entrée est marquée par des statues en bois reproduisant des traits d'animaux [6ème, Hachette, 1957, p.116] ; la case est le lieu de vie principal des familles et « près de chaque demeure, existe une aire où la femme prépare les repas, et au centre du village, une place où se réunissent les hommes » [6ème, Hachette, 1961, p.171]. C'est autour de cette place souvent « ombragée [que] se déroulent les fêtes et les danses » [6ème, Hachette, 1961, p.172] où les hommes se rassemblent pour discuter (Planche 24, photo n° 225) souvent autour de l'arbre à palabre ; c'est un lieu de vie où peut aussi s'organiser le marché[641] (Planche 23, photo n° 287).

Si les femmes et les hommes ont chacun leurs tâches et leurs lieux, ils luttent de manière collective contre les aléas et les difficultés. En effet, leur vie reste difficile, elle ressemble à une lutte pour la survie contre des « maladies endémiques comme la maladie du sommeil qui font d'autant plus de ravage qu'elles s'attaquent à des populations souvent sous-alimentées » [1ère, Hachette, 1958, p.378]. Le fort taux de mortalité infantile et la sous-nutrition sont relevés dans tous les manuels du corpus. Mais malgré ces malheurs, ces sociétés gardent une certaine bonne humeur naturelle ou culturelle. Ce sont des peuples danseurs : « Les noirs, de haute stature, nous accueillent avec joie et confiance, se livrent à de multiples danses en notre honneur » [6ème, Hachette, 1957, p.132], de même les photographies montrent des sourires (photographies n° 233, 278) et des danses (photographies n° 220, 229).

Par conséquent, les manuels scolaires représentent ces communautés villageoises comme fermées, traditionnelles voire originelles, pauvres, mais exotiques et attachantes.

3.3. Des mutations sociétales esquissées par les manuels

Les manuels montrent des sociétés hiérarchisées mais les liens semblent naturels et égalitaristes, la nature ayant donné à chacun une fonction, tout semble paisible. Toutes les relations sont organisées par la tradition, ainsi les sociétés sont très fortement hiérarchisées en fonction de modes de domination anciens : caste, chefferie, aristocratie, forme d'esclavagisme en Mauritanie, Tchad, Soudan. Le pouvoir ne se mesure pas par l'argent dans ces villages peu

[641] Photographies n° 239, 280, 287.

monétarisées, mais par la valeur patrimoniale des actifs (terre, grenier, bétail, outils). La classe d'âge organise la vie familiale et villageoise ainsi que les rapports de travail : les anciens auréolés de sagesse ou investis de pouvoirs occultes, sont admirés et craints. Mais, le calme n'est qu'apparent car vivre au village, c'est vivre sous le regard des autres, évoluer dans un environnement où les jalousies, les tensions, les suspicions sont fréquentes et durables, le fait de vivre dans un espace parfois isolé ne fait qu'accentuer ces tensions. Il faut rappeler que ces sociétés villageoises sont multiples mais elles sont toutes réglementées par des rapports de forces ancestraux et un droit coutumier que les Européens et les manuels ont tenus pour secondaires. Cette hiérarchisation par rapport aux ancêtres est peu évoquée ou à peine survolée par deux photographies dans tout notre corpus montrant des chefs coutumiers en habit de parade (Planche 22, photo n° 258) et le roi des Abrons en habit de cérémonie lors d'une fête en Côte d'Ivoire (photographie n° 284). Il faut remarquer que les manuels de l'époque coloniale ne montrent pas ses potentats locaux, ils n'apparaissent que dans les années 1980, la source de pouvoir ne pouvant venir que des autorités métropolitaines.

Avec les indépendances, la gouvernance s'est complexifiée, les États ont imposé de nouvelles règles remettant en cause la transmission traditionnelle des pouvoirs. Ainsi au Mali, coutumièrement, il y a des ayant-droits au pouvoir, ceux qui appartiennent aux lignages dominants, les aînés au sein de ceux-ci, alors que les femmes sont exclues[642]. Les règles d'accès au pouvoir instaurées avec la décentralisation, n'établissent pas de discrimination en fonction de l'origine, de l'âge ni du sexe. De plus, les autorités traditionnelles se sont vues concurrencées par des associations à finalités sociales et économiques (entraide dans le travail, faire face à certaines dépenses, intégration sociale et d'apprentissage), il y a donc plusieurs sources de pouvoir et la gouvernance se fragmente. Cette complexité et cet empilage de pouvoir n'a fait que s'accentuer au cours des années 1980 avec la multiplication des projets de développement, c'est-à-dire des dispositifs d'interventions spécifiques conçus par les structures de développement (État, ONG, instances de coopération, etc.) pour promouvoir des actions de développement dans une diversité de domaines. Ces nouveaux acteurs ont mis en place de nombreux comités de gestion d'activités venant se surimposer aux différentes strates de pouvoir déjà existantes, allant parfois remettre en cause le droit coutumier et faisant émerger une nouvelle élite dans les villages, il s'agit souvent de jeunes paysans lettrés, d'agriculteurs à la tête d'exploitations en phase ascendante, de migrants de retour, d'ex-

[642] BERIDOGO Bréhima. « Processus de décentralisation au Mali et couches sociales marginalisées ». *Bulletin de l'APAD*, n°14, décembre 1997. En ligne : http://apad.revues.org/document581.html. Consulté le 29 Février 2012.

citadins[643]. Par conséquent, l'organisation sociale des villages s'est complexifiée et nous sommes loin des représentations de sociétés simples produites par les manuels.

Les rapports de force s'expriment aussi dans ces sociétés par les relations homme-femme. Au cours de notre développement, nous avons pu montrer à plusieurs reprises que les femmes et les hommes formaient des sociétés différentes et que les femmes occupaient une position subordonnée. Elles ont le rôle de mère nourricière s'occupant de nourrir la famille, d'élever les enfants ; mais elles sont aussi des bêtes de somme, de corvée de portage du bois et de l'eau. Ce travail est considéré comme sans valeur, il est non reconnu par la société. Les femmes se situent donc, dans une marge sociale et spatiale circonscrite par la case.

L'inégalité homme-femme s'exprime aussi dans l'activité agricole : aux hommes, les cultures de rente et l'élevage du gros bétail, aux femmes le vivrier, le jardin potager et le petit élevage. Elles n'ont pas d'accès foncier et pas de pouvoir. Les choses semblent inchangées aux regards des manuels mais en réalité des grands bouleversements sont en marche. Ces changements sont rapides car ils ne remettent pas en cause la place de la femme. Les stratégies féminines sont en continuité avec les représentations de leur place dans la société[644]. La révolution s'effectue au niveau de leur rapport avec l'argent. Le capital foncier et financier appartenait aux hommes mais maintenant elles accèdent à la mobilisation de l'argent. En effet, face à l'échec du modèle de rente, les femmes proposent une nouvelle alternative, la vente du vivrier marchand. Les statuts des hommes et des femmes changent du fait que les femmes mobilisent des richesses en mettant en vente leurs productions issues de leur jardin sur les marchés. Les femmes ont été fortes en proposition et ont montré leur capacité à innover en inscrivant leur activité agricole vivrière dans un système marchand. Mais ce changement est non revendiqué par les femmes qui restent, en apparence, dans leur position de dominé ; la femme donne l'argent à l'homme pour ses charges et pour qu'il puisse maintenir sa position sociale. C'est une révolution sociale douce car le regard des hommes sur les femmes se modifie et les villageois leur confient de plus en plus les rênes des comités de gestion, car elles sont souvent considérées comme meilleures gestionnaires, plus performantes

---

643 Réflexions tirées d'un séminaire *« Mutations des paysanneries du Sud »*Master ESSOR, organisé par Alain Bonnassieux, intitulé « Gouvernance, acteurs et stratégies de développement. Approches et observations dans le cadre des espaces locaux et des politiques de promotion de l'hydraulique rurale en Afrique de l'Ouest », 19/03/2008. Arguments que nous pouvons retrouver dans : BARON Catherine, BONASSIEUX Alain. « Accessibilité aux ressources en eau et participation des acteurs locaux : quelles réponses face aux enjeux de durabilité ? Cas des associations d'usagers de l'eau au Sud Ouest du Burkina Faso ». *3ème Journées du Développement du GRES* du 10 au 12 juin 2009, Université Montesquieu, Bordeaux IV. En ligne : http://jourdev.u-bordeaux4.fr/sites/jourdev/IMG/pdf/Baron-Bonnassieux.pdf, Consulté le 1er mars 2012.

644 GRANIE Anne-Marie, GUÉTAT-BERNARD Hélène. *Empreintes et inventivités des femmes dans le développement rural.* Coll. : Ruralités Nord/Sud. Toulouse : PUM, 2006.

car leurs choix s'effectuent pour le bien de la communauté et non pour leur intérêt personnel ; plus autonomes car elles ne sont pas liées au pouvoir local et donc moins enclines à la corruption et plus rigoureuses. Le manuel Nathan de 6ème daté de 2000 est le seul à indiquer ce changement en montrant un cours de gestion pour les femmes (Planche 23, photo n° 281) qui détiennent les compétences et qui s'imposent peu à peu dans cette société masculine.

Enfin, les structures et l'organisation sociales des espaces ruraux ont été fortement modifiées par les guerres civiles, qui ont dévasté les villages avec la destruction d'habitations, des champs, le vol du bétail et ont déstructuré les liens sociaux. Les fortes migrations ont vidé certains villages alors que de nouveaux habitants s'accaparaient les terres, créant des haines et des tensions. L'enrôlement des hommes dans les groupes armés ou leur fuite pour éviter de se battre a eu pour conséquence la constitution de ménages féminins parfois pouvant représenter un tiers d'une communauté villageoise comme au Lesotho ou au Kenya. Ces ménages féminins sont nombreux surtout dans les territoires où le V.I.H. a fait de nombreux morts, car les veuves ont eu tendance à vivre ensemble. Ces femmes ont vu leur rôle s'accroître : elles ont pris en main la gestion de la famille, la nourrissant grâce à leur potager et gagnant de l'argent en vendant le surplus sur les marchés. Après les guerres, les femmes sont les nouvelles fondatrices de ces sociétés déchirées. Alors que les hommes sont souvent incapables de reprendre le cours de la vie normale, les femmes continuent d'aller à l'école et retissent les liens économiques. On voit actuellement émerger une nouvelle élite féminine qui serait la clé de la reconstruction et de la modernisation de ces sociétés.

Par conséquent, les sociétés rurales sont loin d'être figées et sont en perpétuelle mutation malgré les apparences.

Planche 22 : sorciers, chefs et artisans

Photo 212: p97. Sorciers masqués. Ces sorciers d'un village du sud de Tombouctou se sont masqués pour célébrer la fête du dieu-crocodile. Photo Wide World.

Photo 258 : p194. Les chefs coutumiers. Les chefs traditionnels participent aux événements officiels de la vie du pays. Sygma/Noguez.

Photo 244 : p160. Un tisserand dans la région de Ségou, au Mali. Hoa-Qui.

Photo 245 : p163. Un forgeron en Afrique occidentale. Pittet.

Planche 23 : Les femmes entre bêtes de somme et émancipation

Photo 260 : page 231. Corvée de bois en Mauritanie.

Photo 251 : p161. Corvée d'eau en Ethiopie. Annequin.

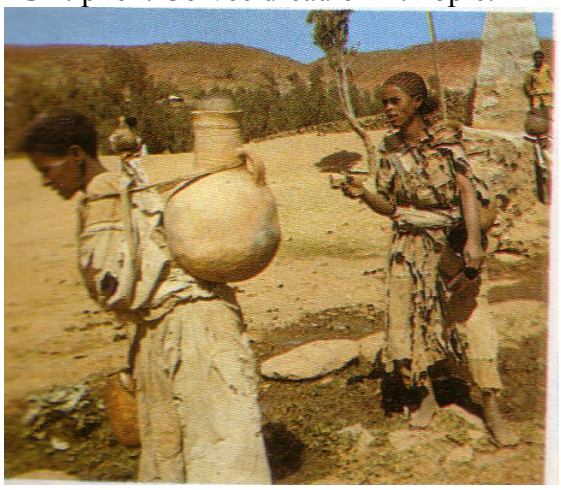


Photo 277 : page 111. Forage à Toussiana : système de pompe à pied (Burkina faso).

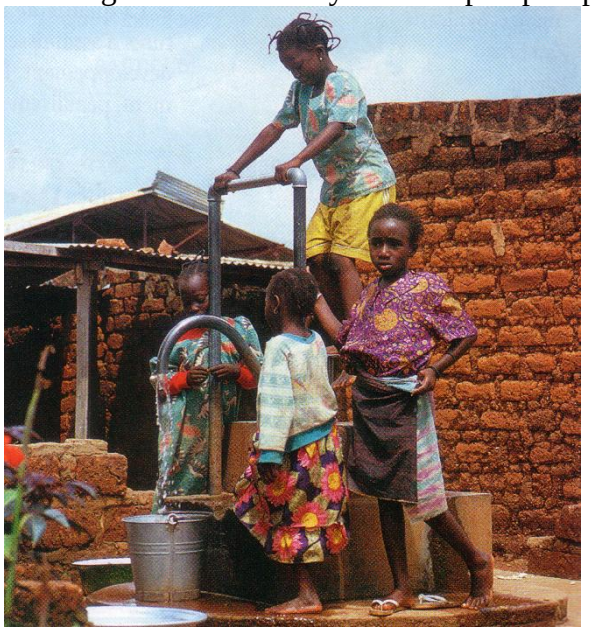
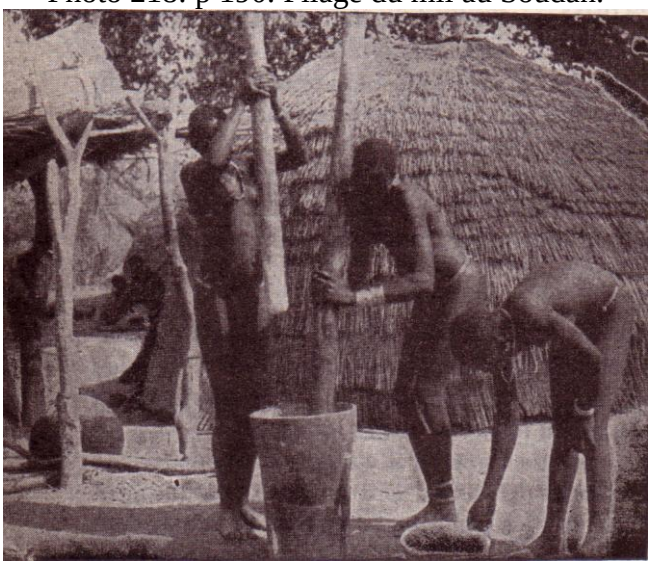


Photo 218: p 190. Pilage du mil au Soudan.



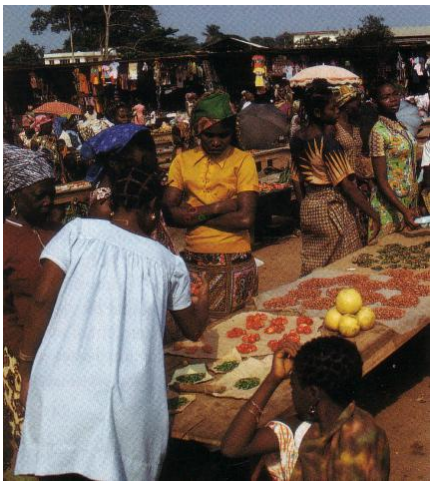


Photo 287 : p204. Un marché au Gabon. Renaudeau/ Hoa Qui.

Photo 281 : p269.
Cours de gestion pour les femmes. Arthus-Bertrand/Altitude.

Planche 24 : Les hommes : chasse, pêche et palabre.

Photo 234 : p139. Chasseurs buchmen de l'Afrique du sud. JP Lebeuf.

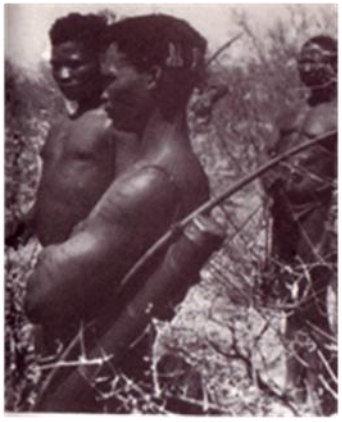


Photo 235 : p139. La récolte de miel est conservée dans de grandes jarres d'argile (Afrique équatoriale). JP Lebeuf.

Photo 225 : p69. Boschimans (homme de la brousse) dans le sud-ouest africain. Archives Nathan.

4. Les territoires agricoles ou le règne de l'archaïsme

Les territoires agricoles sont le quatrième objet géographique développé dans les manuels. Ils sont le dernier pilier sur lequel s'appuient les représentations exotico-coloniales. En effet, ils sont objet d'une dépréciation qui s'atténue au fil du temps mais qui maintient l'image d'une activité agricole archaïque, d'espaces peu maîtrisés. Tous les auteurs présentent deux typologies des territoires agricoles, l'une axée sur la différence de milieu avec le territoire de la forêt, celui de la savane et celui des éleveurs ; l'autre axée sur l'opposition entre l'agriculture vivrière autochtone et l'agriculture commerciale d'exportation insufflée par les Européens. Le discours fonctionne, là encore, dans une certaine binarité avec des ancrages dans l'idéologie coloniale avec son racisme, son racialisme et son développementalisme et avec un regard plus distancié, moins péjoratif, qui laisse de la place pour une analyse des mutations.

4.1. Un discours dépréciatif construisant une agriculture archaïque

Les techniques semblent rudimentaires et immuables, les descriptions et les photographies tirées des manuels sont identiques des années 1950 à nos jours :

> « La culture reste très rudimentaire : pas de charrue, aucun animal de trait […] on gratte le sol avec une pointe de fer » [6ème, Hachette, 1957, p.131].
>
> « Toutes les tâches agricoles sont accomplies par les hommes avec le secours d'instruments rudimentaires : hache, houes, plantoirs » [6ème, Hachette, 1961, p.170] ;
>
> Les pays du Tiers-monde « continuent à employer les méthodes de culture rudimentaires des siècles passés et ils ne parviennent pas à nourrir convenablement leur population » [6ème, Nathan, 1977, p.67].
>
> « Le travail à la houe et à la daba ne fait qu'égratigner la terre sans la retourner en profondeur » [6ème, Nathan, 1986, p.94].
>
> « La plupart des paysans continuent de travailler la terre comme leurs ancêtres : c'est une agriculture traditionnelle. En Afrique, les travaux se font à la force des bras avec quelques outils très simples comme la houe » [6ème, Hachette, 1994, p.226].
>
> « Les travaux agricoles se font à la main […] le travail des champs est long et pénible […] les paysans sont trop pauvres pour acheter des engrais […] les rendements agricoles sont faibles » [6ème, Nathan, 2000, p.268].

Les photographies nous font aussi un résumé des outils utilisés : la houe ou daba est l'illustration favorite, symbole de cette agriculture où tout s'effectue à la force des bras[645] (Planche 25, photo n°292, 397), un simple bâton pour battre le mil ou du riz à même le sol[646] (Planche 25, photo n° 319), l'araire tout en bois tiré par des bœufs ou des chevaux[647] (Planche 25, photo n° 395).

Le travail s'effectue à la main, que cela soit les semis (photographies n°398), le désherbage (photographies n°328), la récolte (photographies n°345, 350) ou encore le battage. Peu de documents nous montrent des paysans solitaires, le travail est collectif, hommes et femmes sont alignés ou positionnés en cercle, peu souvent mélangés, comme dans les photographies n°368 (Planche 25) et 397.

Cette rusticité est parfois renforcée par la volonté des auteurs de comparer cette agriculture avec une agriculture intensive, comme le propose le manuel Hachette de seconde de 2006 : pour introduire le chapitre « Nourrir les hommes » sont comparées deux photographies l'une montrant deux Maliens pieds nus en train d'arroser leur jardin avec de simples arrosoirs métalliques (Planche 25, photo n° 399) et l'autre deux combines coupant le blé d'un champ s'étalant à perte de vue dans le Saskatchewan au Canada. Ce contraste important donne encore une image d'un monde agricole africain arriéré, le Nord performant détenant la technologie. La comparaison s'effectue parfois avec d'autres régions du Sud et l'Afrique est systématiquement prise en exemple pour son immobilisme : « Avec la maîtrise de l'eau, la révolution verte a permis d'augmenter la production en Asie, mais elle reste à faire en Afrique » [2nde, Hachette, 1996, p.206]. Celui-ci est même expliqué par « une mentalité conservatrice » : « les gestes millénaires des paysans ont très peu changé au cours des âges […] La force des traditions engendre fréquemment une mentalité paysanne conservatrice qui se méfie du changement […] La nouveauté se heurte à la résistance obstinée, passive ou violente des masses paysannes attachées, en particulier dans le Tiers-Monde, à des formes d'exploitation du sol qui semblent pourtant irrationnelles » [2nde, Hachette, 1974, p.163].

Les années 1950 et 1960 témoignent d'une non connaissance ou d'une incompréhension de l'organisation des terres agricoles. L'agriculture est présentée comme une polyculture vivrière peu rationnelle car le territoire agricole semble désorganisé et il est décrit comme une sorte de fouillis où s'entremêlent différentes espèces végétales. Les auteurs

[645] Photographies n°292, 294, 303, 311, 320, 325, 335, 338, 342, 344, 359, 368, 372, 382, 393, 397.
[646] Photographies n°314, 319, 339, 387.
[647] Photographies n°301, 316, 374, 388, 369, 395, 400.

ne cherchent pas à expliquer cette organisation et préfèrent énumérer les productions : « de maigres récoltes de manioc et d'ignames, sortes de grosses pommes de terre douces qui se réduisent en pate. Des bananiers, des palmiers dont on écrase le fruit, pour en extraire de l'huile et dont le suc laiteux tourne vite en alcool, en vin de palme, complètent les ressources des noirs » [6ème, Hachette, 1957, p.131]. Ils distinguent des « champs temporaires », « des champs permanents » autour des cases et « des champs plus lointains » mais « les terres en friche sont la règle et les champs cultivés l'exception » [1ère, Hachette, 1958, p.377-378]. Le ton de ce discours est assez hautain et méprisant mais il disparaît pour une approche plus neutre dans les années 1960. Nous restons dans l'énumération des productions qui dépendent du milieu dans lequel vivent les populations : « le Noir d'Afrique pratique une agriculture vivrière adaptée au milieu. En forêt guinéenne, les paysans cultivent des racines comme le manioc, l'igname, le taro […] la banane à cuire, le maïs et l'huile de palme […]. Dans les savanes et la brousse…céréales…les mils...le riz...le karité et l'arachide » [1ère, Hachette, 1962, p.275]. Le finage n'est pas encore tout à fait défini mais l'accent est mis sur « des cultures variées », et les champs sont décrits comme des « champs ne formant pas un ensemble continu » [6ème, Hachette, 1961, p.173] avec les jardins prés des cases et les champs gagnés sur la savane.

« Les méthodes agricoles restent traditionnelles : défrichement par brûlis, labours peu profonds, absence d'engrais, longue jachère » [6ème, Hachette, 1961, p.170] et sont dénoncées comme inefficaces voire dangereuses. L'agriculture itinérante sur brûlis semble aberrante et vaine : « À la saison sèche ils incendient la savane pour chasser les bêtes fauves et dégager des nouveaux terrains de culture, car les champs s'épuisent vite sans labours profonds et sans fumure » [6ème, Hachette, 1957, p.132], le paysan réitère ce travail inexorablement : « quand le sol est épuisé au bout de deux ou trois ans, on l'abandonne à nouveau à la forêt et on va ouvrir ailleurs une autre clairière » [6ème, Hachette, 1957, p.131]. Surtout « l'abus des incendies de savanes use les sols. Les fortes pluies d'été ravinent la terre dénudée et contribuent à dégager les plaques de latérites infertile » [6ème, 1961, p.173]. Avec l'augmentation de la population et des besoins, la pression sur les sols s'est accrue et le milieu est surexploité : « alors que l'assolement européen vise à éterniser la fertilité du sol, la culture itinérante paraît devoir épuiser avant d'abandonner à la latéritisation dans la savane, au lessivage dans la forêt » [1ère, Nathan, 1956, p.444]. Donc ce type d'agriculture est dangereux car il semble détruire les sols indispensables à la production alimentaire des hommes et semble être à l'origine d'une certaine désertification. L'agriculture sur brûlis continue d'être condamnée dans les années suivantes, elle est tenue pour responsable des faibles rendements

car elle « détruit une partie de l'azote du sol, un élément indispensable à la croissance des plantes » [6ème, Nathan, 1986, p.94].

Quant à l'élevage, il est présenté comme un idéal de vie et non comme une activité agricole. « Le troupeau [est] de médiocre valeur » [6ème, Hachette, 1961, p.174], les « bêtes sont petites et maigres ; une vache donne 1 litre par jour au lieu de 12 à 18 chez nous. » [6ème, Hachette, 1957, p.133] « et [elles sont] mal soignées » [1ère, Hachette, 1958, p.387]. Ces troupeaux sont hétéroclites : « les chèvres et les moutons sont répandus partout ; dans le Sahel, ils se mêlent, dans le troupeau, aux chameaux, en Afrique orientale, aux bœufs zébus » [6ème, Hachette, 1961, p.174] ; ils sont fréquemment ravagés par les épidémies et « la mouche tsé-tsé décime presque partout bœufs et chevaux, surtout dans la forêt et vers le Sud de la savane » [1ère, Hachette, 1958, p.378]. Les éleveurs et leurs troupeaux parfois squelettiques (Planche 25, photo n°373), « se déplacent au gré de leur fantaisie » (document 304) allant d'un point d'eau à un autre[648] (Planche 25, photo n°362). Cet élevage est donc peu rationalisé et s'ancre plus dans la tradition que dans l'activité de production alimentaire, le « troupeau ne fournit que des laitages, […] les bêtes sont rarement abattues » [6ème, 1961, p.174]. Il est plus « sentimental que productif » [5ème, Nathan, 1978, p.191] et relève « d'une économie autarcique » [2nde, Nathan, 1987, p.212].

Ce panorama négatif fait par les manuels permet de justifier dans les années 1950 l'intervention européenne et en particulier de mettre en avant la mise en valeur des colons français. « Les travaux entrepris depuis 1930 devaient gagner 1 million d'hectares et faire du Macina un grenier à coton pour la France et un foyer modèle de colonisation agricole pour toute la zone soudanaise. Malheureusement cette œuvre grandiose a été gênée par la faible densité des populations. Malgré les avantages qui leur sont consentis (lots de terre gratuits, prêts d'instruments et de semences), les habitants viennent peu des régions voisines » [1ère, Hachette, 1958, p.386]. Les Africains sont tenus pour responsables de l'échec car ils n'ont pas su profiter de cette modernisation ou « œuvre grandiose ». L'administration coloniale apporte les machines, l'irrigation (photographie n° 296) et elle s'efforce aussi d'améliorer l'élevage :

> « Par le forage de puits aux confins du désert, par des réserves de fourrages, des bergeries modèles, des croisements avec des moutons à laine, l'élevage des mouton s'améliore : peu à peu les éleveurs soignent mieux leurs bêtes, préparent mieux leurs laines. De même, par des vaccins, par des croisements de bêtes

[648] Photographies n°309, 318, 327, 343, 347, 356, 362, 367, 378, 383, 385, 405.

sélectionnées, on cherche à préserver les bœufs de la mouche tsé-tsé et à les acclimater au sud » [1ère, Hachette, 1958, p.388].

La plantation devient le symbole de la réussite de cette mise en valeur en incarnant la modernité. Dans les études régionales du manuel Hachette de 1ère de 1958, la plantation est systématiquement citée dans la description du paysage qu'elle structure : « au Dahomey, […] sur une profondeur d'une centaine de kilomètres, s'étend une plantation à peu près continue de palmiers à huile ; dans leurs intervalles et même à leur ombre, on cultive le manioc, l'igname, le coton et surtout le maïs, base alimentaire indigène » [1ère, Hachette, 1958, p.385]. Sur le plan économique, elle est vue comme un pilier : certaines régions du Sénégal « doivent leur prospérité à l'arachide » [1ère, Hachette, 1958, p.381], ce que les photographies 297 (Planche 25), 302, 306 et 317 confirment en nous montrant une montagne de cacahuètes, avec, à ses pieds, camion et machines, c'est donc une agriculture productiviste et mécanisée. « Le port de Conakry a longtemps vécu surtout de l'exportation des bananes » [1ère, Hachette, 1958, p.383] donc les plantations font rentrer des devises et développent le commerce. Les photographies indiquent la diversité de ces cultures d'exportations : coton[649] (Planche 25, photo n°384), thé[650] (Planche 25, photo n° 358), cacao (photographie n°310), ananas[651], arachide[652] (Planche 25, photographies n°297), banane (photographie n°394), agrume (photographie n°404), palmier à huile (photographies n°299, 333, 365). Ces plantations utilisent beaucoup de main d'œuvre et de machines, elles structurent le paysage et même favorisent une industrialisation : à Jacqueville, en Côte d'Ivoire, par exemple, la vie s'est organisée autour de l'usine à huile (photographies n°333, 365).

Les cultures commerciales implantées par les colons se développent car elles permettent l'enrichissement des populations : en Côte d'Ivoire, « de nombreuses cacaoyères sont exploitées par les paysans noirs, et des chefs de tribus enrichis achètent autos et postes de radio et se font élever des maisons modernes » [1ère, Hachette, 1958, p.384-385], ainsi « les paysans [ayant] besoin d'argent pour acheter des objets sur le marché et pour payer l'impôt [se tournent vers] l'agriculture commerciale [qui] permet de se procurer cet argent. Parfois, la production de cacao ou de café que l'on vend occupe une partie du champ qui autrefois fournissait des céréales » [6ème, Hachette, 1994, p.226]. Ainsi, un manuel conclut : la plantation familiale « constitue la transformation la plus heureuse subie à notre contact par le

[649] Photographies n°295, 307, 340, 396, 384.
[650] Photographies n°326, 358.
[651] Photographies n°321, 352, 360, 376, 386.
[652] Photographies n°297, 302, 306, 317.

monde noir, parfois par la pression le plus souvent par la persuasion » [1ère, Nathan, 1956, p.448].

Les États une fois indépendants ont tenté d'adopter et de maintenir ce système productiviste qui avait réussi en Europe, en perpétuant le système de plantation, en développant la mécanisation (Planche 25, photo n°305 achat de tracteur à l'ancienne métropole sans penser aux structures indispensables à leur entretien) et en favorisant les productions commerciales. Ces nouvelles orientations sont parfois des réussites mais aussi des échecs qui sont d'ailleurs imputés aux indigènes ou aux contraintes naturelles trop importantes : « Au contact des Européens, l'agriculture indigène s'est transformée : un assolement apparaît dans les cultures, la charrue remplace l'araire ou la houe, la qualité du bétail s'améliore. Ces progrès demeurent très lents car il faut compter sur les coutumes indigènes et la pauvreté des sols tropicaux » [6ème, Hachette, 1961, p.179] ; si bien que l'auteur reconnait que « en bien des endroits de l'Afrique tropicale, la longue jachère des Noirs reste préférable au système des cultures continues » [6ème, Hachette, 1961, p.179]. D'ailleurs cet échec est relevé ouvertement dans le manuel Hachette de 2nde de 1996 : « Les essais de mécanisation ont le plus souvent échoué, les dirigeants des États ayant commis l'erreur de croire que la modernisation agricole passait par l'abandon des techniques traditionnelles » [2nde, Hachette, 1996, p.206].

Par conséquent, il se dégage de ces analyses et de ces descriptions, une image d'un paysan inconscient, non spécialiste, subissant la nature ; les résultats sont alors sans appel pour les manuels : les ressources sont précaires et la sécurité alimentaire est menacée car « les récoltes des paysans noirs sont irrégulières et dépendent des caprices du climat : si les pluies sont trop brèves les villages connaissent la disette » [6ème, Hachette, 1961, p.173]. Cette agriculture semble d'un autre temps : « Entre les scènes agricoles des enluminures du moyen-âge et les scènes qui se déroulent sous nos yeux dans de nombreux pays, il existe, malgré les siècles de distance, une étrange parenté » [2nde, Hachette, 1974, p.113]. Ce refus du progrès aboutit à « une production sans croissance […] des techniques rudimentaires […] des récoltes incertaines » [2nde, Hachette, 1974, p.114], c'est « le monde de la faim » avec des « carences alimentaires […] des disettes périodiques [et] des crises permanentes » [2nde, Hachette, 1974, p.115]. Un montage photographique (Planche 25, photo n°334) accompagne cette démonstration mettant côte à côte pour en prouver la similitude, une enluminure montrant des paysans travailler aux champs, un feu de brûlis et un troupeau dans le Sahel.

Les résultats de cette agriculture vivrière sont toujours montrés comme seuls responsables des problèmes alimentaires : dans les années 1990, le discours confirme que

« l'agriculture traditionnelle produit peu […] les campagnes n'arrivent pas à nourrir toutes les bouches » [6ème, Hachette, 1994, p.226] ; le manuel Hachette de 2nde de 2006 propose un dossier intitulé « Quels problèmes alimentaires en Afrique subsaharienne ? » où le discours se nuance et se veut plus complet. Carte, tableau statistique et texte démontrent que cette région est la plus touchée au monde par les problèmes alimentaires, « en effet, malgré les progrès, encore 30% de la population est chroniquement sous-alimentée, et les déficits alimentaires frappent d'abord les enfants : 42 % des enfants de moins de 5 ans souffrent de malnutrition » [2nde, Hachette, 2006, p.78-79]. Ces problèmes sont le résultat des effets conjugués de la croissance démographique, de l'instabilité politique, des guerres civiles et des effets pervers de l'aide alimentaire (dépendance par rapport au nord, découragement des agriculteurs locaux car les débouchés baissent car concurrencés par la nourriture gratuite venant de l'aide alimentaire, nouvelle habitude alimentaire, arme alimentaire). Cette vision est novatrice, elle n'impute pas seulement aux pratiques agricoles, les insuffisances alimentaires et met en évidence les autres éléments qui participent à bloquer la situation.

Donc, les manuels ont construit depuis l'époque coloniale une image archaïque de ces territoires agricoles où tout semble figé, obsolète et irrationnel et elle s'est maintenue dans ses grands traits. Les paysans africains semblent impuissants à se nourrir, à tirer correctement partie des sols et à adopter des solutions modernes pour accroître la production.

Planche 25 : une agriculture archaïque

Photo 292 : p132. Le travailleur à la houe dans le Haut-Sénégal.

Photo 397 : page277. Travail collectif à la daba (houe africaine) dans un champ au Mali.

Photo 319 : p63. La préparation du mil. Naud/ AAA Photo.

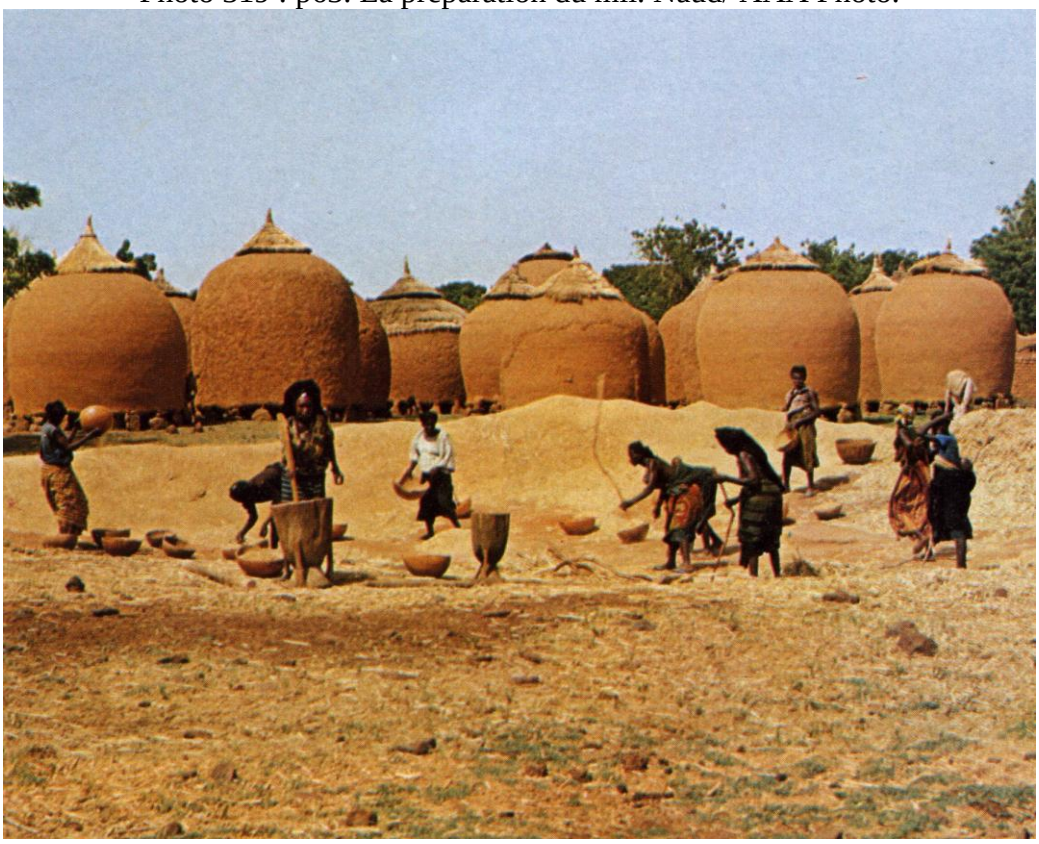


Photo 395: page 192. Un paysan éthiopien travaillant la terre, aidé de l'un de ses enfants.

Photo 368 : page226. Travail collectif de la terre par des paysannes africaines au Burkina Faso.

Photo 399: page 53. Agriculture vivrière au Mali.

Photo 373 : page 239. Un troupeau de zébus au Niger. Hoa-Qui

Photo 362 : p109. Bergers bororo et leurs troupeaux au Niger. Naud/ AAA Photo.

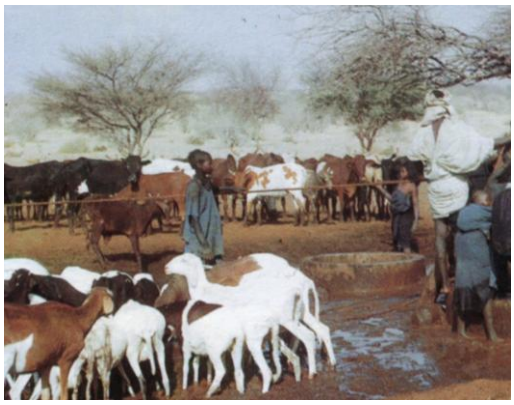


Photo 305 : page 179. L'agriculture moderne en Afrique.

Photo 297 : p35. Les « seccos » (tas) d'arachide à Dakar. Archives Nathan.

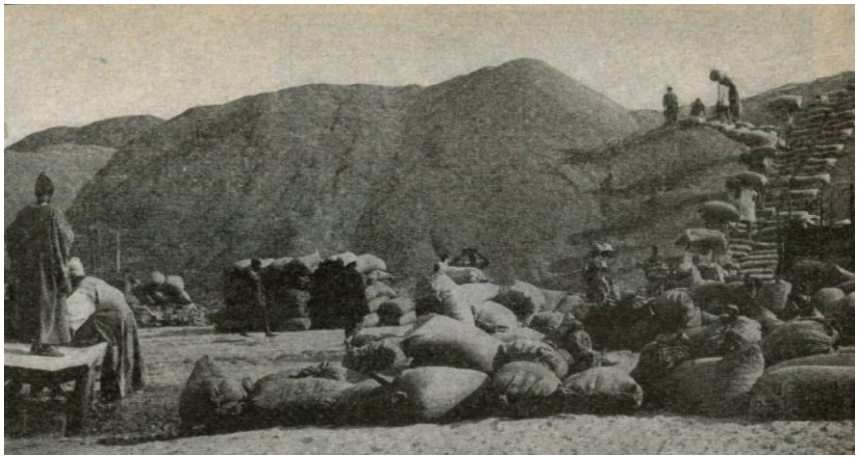


Photo 389 : p204. Récolte de coton dans une plantation au Tchad. A. Beauvilain.

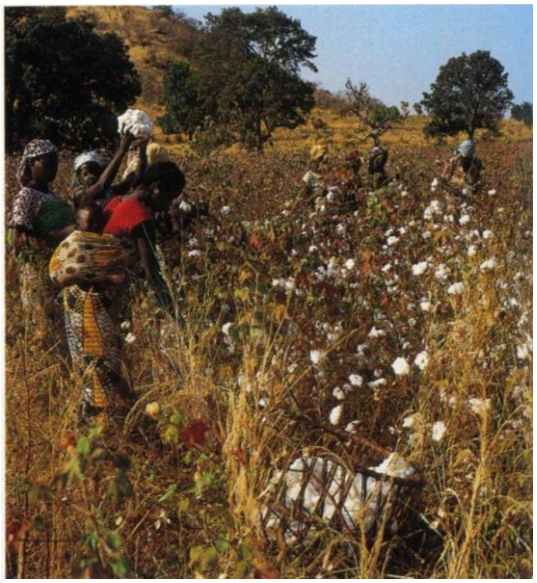
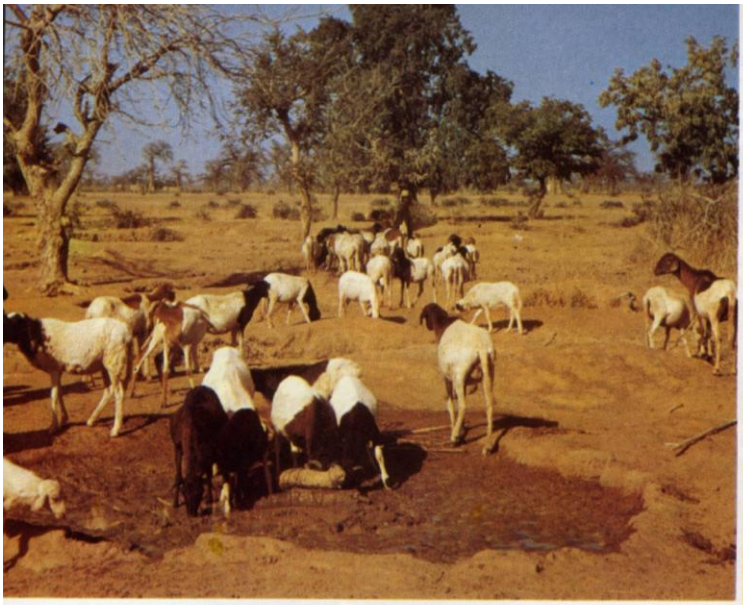


Photo 358 : p89. Plantation de thé à Buéa (Cameroun). Huet/Hoa-Qui

Photo 334 : p112. 1 : Naud/AAA photo ; 2 : bibliothèque nationale ; 3 : Hoa-Qui



1 | 2
3

1 un troupeau près d'un point d'eau, dans le Sahel, lors de la saison sèche
2 les travaux des champs en Europe, au Moyen Age
3 un défrichement par brûlis dans les savanes d'Afrique occidentale

4.2. Un discours parallèle, objectivé faisant état des dynamiques

Les manuels tiennent un double discours car tout en conspuant la jachère, les cultures itinérantes, la polyculture et l'agriculture sur brûlis, ils réhabilitent ces méthodes traditionnelles. Ils critiquent même les choix agronomiques de la période coloniale : « les labours profonds et permanents tentés par nos agronomes se sont révélés plus préjudiciables aux sols tropicaux que les incendies temporaires et autres procédés de culture indigène en apparence arriérés, en réalité fruits d'une longue expérience » [1ère, Nathan, 1956, p.446].

De plus, des extraits de texte tirés d'ouvrages de spécialiste apportent des nuances, voire contredisent certains passages du manuel :

Richard Molard affirme que « en fait, certains de ces procédés n'ont rien à envier aux nôtres. Les jardins proches des cases sont toujours aménagés avec soin » [653] [1ère, Nathan, 1956, p.444].

Pour Charles Toupet « certaines techniques de la culture d'hivernage témoignent d'une adaptation des paysans aux conditions pluviométriques et pédologiques : choix des céréales rustiques et peu exigeantes ; utilisation de l'iler : cet instrument fait d'une lame en fer en forme de croissant constitue essentiellement un sarcloir, mais ces multiples usages en font un outil polyvalent remarquablement adapté aux sols sablonneux et meubles qu'il permet d'aérer, de désherber en le glissant à quelques centimètres de profondeur, sans les bouleverser ni détériorer leur structure » [654] [2nde, Hachette, 1996, p.129]. Michel Foucher est aussi mobilisé pour démontrer que les paysans africains savent s'adapter au milieu qu'ils cultivent[655].

Par conséquent les contraintes sont contournées par des techniques et des pratiques adaptées : faute de fertilisants extérieurs, les paysans mettent en œuvre des cultures associées plus adaptées que la culture pure (Planche 26, photo n°391), un travail minimum plus protecteur que le labour profond et des techniques de conservation de la fertilité. Ils font appel à des plantes mélangées dans des associations végétales pour couvrir de manière continue le champ, limitant l'érosion des sols et les pertes d'éléments fertiles (Planche 26, photo n°324) : « la culture principale est le maïs, mais entre ses rangées s'intercalent souvent du manioc, des ignames, des haricots, des arachides, des patates […] Les herbes et les déchets, enfouis, servent d'engrais[656] (Planche 26, photo n° 335) et le sol est minutieusement préservé du

[653] Extrait de MOLARD Richard. *Afrique occidentale française*. Paris : éd. Berger-Levrault, 1949.
[654] Extrait de TOUPER Charles. *Le Sahel*. Paris : Nathan, 1992.
[655] FOUCHER Michel. « Monocultures et polycultures ». *Encyclopaedia Universalis*, 2002, cité dans 6ème, 2006, p.277.
[656] Photographies n° 324, 335.

ravinement par des labours entrecroisés » [6ème, Hachette, 1977, p.64]. Ceci compense un travail du sol et des apports extérieurs limités. Pour enrichir la terre, ils mobilisent certaines plantes (arachide, haricot, soja) et arbres (acacia albida) qui ont la faculté de fixer l'azote de l'air. Pour atténuer les problèmes de germination de certaines graines, ils sèment en poquets par lots de deux à trois graines plutôt que graine par graine. L'utilisation de la jachère s'est avérée pertinente[657], les agronomes ont montré que l'alliance jachère-brûlis en zone de forêt équatoriale et l'alliance brûlis-jachère-transfert de fertilisants par la mobilité du bétail en zone de saison sèche plus longue sont des réponses adéquates par rapport à la qualité des sols. Ces systèmes permettent une régénérescence naturelle des sols.

L'exemple le plus révélateur de cette nouvelle lecture des savoirs agronomiques est celui de l'agriculture sur brûlis. D'abord critiquée, elle est réhabilitée, devenant une destruction salvatrice[658]. En effet, le discours des manuels relaye un argumentaire à charge contre les feux de brousse qui sont analysés comme une calamité. Dans cette logique, le feu viendrait réduire en cendres le fruit d'une intense activité biologique qui a lieu au moment de la jachère et pendant laquelle les plantes, par leur croissance, produisent une grande quantité de matières organiques. La destruction de la flore contribuerait aussi à de fortes pertes d'azote et à la diminution de la capacité des sols à retenir l'eau. Cet argument paraît plus rédhibitoire que la sécheresse, elle-même déjà considérée comme une limite à l'agriculture africaine. À côté de cela, les manuels reprochent au feu, l'érosion qu'il peut engendrer, quand il revient trop souvent au même endroit. Pourtant, les dernières études agronomiques ont pu nuancer ces craintes et ces condamnations : la gêne que le feu crée aux microbes utiles du sol se révèle temporaire puisque, trois mois après un brûlis, l'activité microbienne est rétablie et redevient identique à ce qu'elle était avant. Son rôle négatif dans l'appauvrissement du sol en matière organique n'est prouvé que dans le cas particulier des sols sableux, et à condition qu'il y ait une mise à feu répétée chaque année. De plus, on s'aperçoit que le feu facilite le travail des agriculteurs qui veulent se débarrasser d'une végétation trop dense en Afrique humide pour être enfouie. L'utilisation du feu cumule un certain nombre d'avantages : il limite le développement précoce de mauvaises herbes qui risqueraient d'étouffer les cultures naissantes, il est la technique la moins exigeante en travail humain, la moins coûteuse et souvent la seule possible au regard des contraintes des agriculteurs. Il facilite aussi le labour

[657] POINSOT Yves. « Les enjeux géographiques d'un impératif agronomique majeur : le « repos du sol » ». *Annales de géographie* 2/2006, n° 648, p. 154-173.
[658] OWONA Isabelle. « Les feux de brousse épuisent les sols ». *L'Afrique des idées reçues*, Paris : Belin, 2006, p.95-99.

qui le suit, tout en permettant de récupérer vite les éléments minéraux présents dans les cendres laissées sur le champ. Il améliore la qualité des sols : dans le nord de la Côte d'Ivoire à la suite d'un brûlis, les agronomes ont constaté une élévation des teneurs du sol en calcium, en magnésium et en potassium. Pour les sols argileux comme dans les régions densément peuplées de l'ouest du Cameroun, la combustion lente des défriches conduit à une diminution et à une transformation de l'argile qui se traduit par une terre plus légère. Le brûlis permet aussi d'activer la croissance de l'herbe et il est un outil indispensable à la gestion des pâturages. Tous ces éléments peuvent expliquer que malgré les interdits, le feu parcourt la savane africaine sur environ 7 millions de km² car il représente un mode de gestion pertinent et faisant partie intégrante de l'identité des sociétés rurales. Les feux accidentels et criminels qui se développent ont contribué à maintenir les représentations négatives du feu de brousse mais ce sont deux phénomènes différents.

Par conséquent, les manuels peuvent porter un autre regard sur l'agriculture africaine et en parler de façon positive : les auteurs parlent de « civilisations agraires tropicales » [6ème, Hachette, 1974, p.117], de « cultivateurs habiles » [6ème, Hachette, 1986, p. 228] capables de défier le climat, ce que cherche à démontrer le manuel Magnard de 6ème de 2009 :

> « Au Mali, les températures élevées, les faibles pluies et le sol argileux rendent l'agriculture difficile. Pour stabiliser les dunes, les hommes plantent des ceintures d'arbres (fruitiers souvent) dans des parcelles d'environ un mètre de côté nécessitant très peu d'eau. Ils y produisent aussi des légumes. En pays Dogon, ils aménagent également des petites parcelles au bord des rares sources d'eau pour cultiver des oignons qu'ils vendent au marché » [6ème, Magnard, 2009, p.285].

De plus, cette agriculture africaine est montrée conquérante, occupant des espaces qui ont été pendant très longtemps impropres à cette activité. De la sorte, les berges des fleuves en période de décrue sont exploitées pour élargir un calendrier agricole trop serré comme au Cameroun ou encore au Niger comme le suggère le document 381 (Planche 26) ; ou encore l'utilisation des bas-fonds et des marais ajoutée à l'association culturale et à la multiplication des cycles de culture au Burundi a permis de faire face à croissance de population[659].

A contrario, le système des grandes plantations et les plantations familiales montrés comme modernes et salvateurs sont dénoncés :

[659] CAZENAVE-PIARROT Alain. « Ruptures et recompositions rurales en Afrique des Grands Lacs ». VENNETIER Pierre (dir.). *Développement rural en Afrique Tropicale*. Coll. Espaces enclavés. Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux, 2ème trim. 2007.

« Au Kenya ces résultats ont été obtenus aux dépens des populations noires auxquelles ont été prises des terres ou qui ont été contraintes de travailler sur ces plantations pour payer de lourds impôts » [6ème, Nathan, 1961, p.159].

« Le café récolté dans de grandes plantations […] enrichit les propriétaires des grandes plantations. Mais les travailleurs qui accomplissent la tâche très pénible de la cueillette du café ne reçoivent que de faibles salaires et sont souvent très pauvres » [6ème, Nathan, 1977, p.83].

La plantation est « moderne » bien que « dépendante et fragile » [6ème, Nathan, 1986, p.88].

Cette mise au point est accompagnée d'une déculpabilisation des techniques traditionnelles qui ne sont plus les seules causes des faibles rendements. Les années 1970 marquent la montée des thèses marxistes et tiers mondistes ainsi :

« Les difficultés agricoles des pays d'Afrique ne sont pas, au premier chef, l'effet de handicaps naturels particuliers ; elles sont la conséquence des facteurs généraux qui déterminent la situation de sous-développement. L'obstacle majeur à la modernisation des techniques agricoles et à l'augmentation de la productivité paysanne est la pauvreté de la population. Cette pauvreté est, dans une grande mesure, le résultat des prélèvements effectués par les minorités privilégiées sur les maigres récoltes des paysans » [2nde, Nathan, 1978, p.133].

La pauvreté est le véritable frein au développement de l'agriculture.

Pourtant, les manuels soulignent certaines modernisations de l'agriculture et leur réussite, mais ceci n'est pas mis en valeur car ce sont des allusions ou des documents isolés sans explication. Toutefois, le manuel Hachette, de 1ère de 1962 fait exception car il est le seul, le plus précocement à indiquer les progrès et les réussites agricoles :

« aux zones de forte densité correspondent des techniques de production intensive. Les Sérères du Sénégal, les Coniagui de Guinée, pratiquent un véritable assolement triennal ; ils savent associer l'élevage des bovins à l'agriculture et fertiliser leur terre grâce au fumier. Les Diola de Basse-Casamance (Sénégal) pratiquent une habile riziculture inondée sur les terres argileuses, aux dépens de la mangrove… » [1ère, Hachette, 1962, p.275].

La riziculture semble rompre avec l'archaïsme, présente au Soudan (photographie n°293), en Côte d'Ivoire (photographies n°298, 332) et au Sénégal[660] (Planche 26, photo n°329). Cette

[660] Photographies n°308, 329, 392.

riziculture montre une maîtrise de l'irrigation, elle est décrite comme modernes permettant une agriculture intensive, « nourricière » et conquérante (terres conquises sur la mangrove) [2nde, Hachette, 2006, p.220-221]. Elle est un élément structurant du paysage (Planche 26, photo n°329).

Certains progrès ont souvent eu lieu grâce à l'aide extérieure mais il ne s'agit pas pour les manuels de reprendre l'argument de la mission civilisatrice de l'homme blanc, le discours est assez neutre et même peut apporter des nuances : transfert de technologies avec l'envoi d'ingénieurs européens (Planche 26, photo n°349), chinois[661] (Planche 26, photographie n°351). Des projets de plus grande envergure à Bakel au Sénégal, sous l'égide de l'UNESCO avec la mise en place d'éoliennes pour servir de force motrice de pompe d'irrigation (Planche 26, photo n°353), d'un centre de formation (photographie n°354) et de périmètres irrigués (Planche 26, photo n°355). De nombreuses O.N.G. ont pu participer à l'installation de systèmes d'irrigation : puits (photographie n°322), système de pompage (photographie n°371). Cette aide n'est pas toujours montrée comme salvatrice et un manuel propose un autre regard sur ces aides :

> « L'aide est surtout financière et technique : construction de puits et fourniture de pompes pour capter l'eau des nappes souterraines, construction de barrages pour irriguer les régions voisines […] bien des projets de développement agricole, mal conçus, ont abouti à des échecs » [6ème, Nathan, 1986, p.98].

Les États sont aussi partie prenante de grands projets comme au Niger avec des barrages (photographie n°361) et des stations de pompages (photographie n°330) pour développer en particulier la riziculture. Ces États ont contribué à faciliter la formation des agriculteurs comme en témoigne l'affiche de la Caisse de stabilisation et de soutien des prix des productions agricoles ou CAISTAB (photographie n°377), organisme étatique ivoirien chargé de gérer les filières du coton, du cacao et du café à l'échelle nationale, depuis sa création dès 1960 par Félix Houphouët-Boigny jusqu'à son démantèlement en août 1999. Son rôle était de constituer un intermédiaire de poids entre les producteurs et les négociants en vue de stabiliser les cours mais elle a pu aussi jouer le rôle de diffuseur de savoirs agronomiques.

Cependant, les manuels restent encore discrets sur la véritable révolution que représente le vivrier marchand. En effet, la croissance de la demande alimentaire des villes a entraîné de fortes mutations des espaces ruraux au niveau social et économique mais aussi au niveau des pratiques et des techniques agricoles. Les besoins alimentaires des citadins

[661] Photographies n°351, 366.

apparaissent comme un puissant facteur de modernisation des campagnes avec des modifications de techniques. En zone soudanienne, le vivrier marchand a suscité la multiplication des barrages et le développement de l'irrigation (par pompage ou par gravité). Par exemple, dans un rayon d'une soixantaine de kilomètres autour de Ouagadougou, il y avait un seul site hydro agricole aménagé en 1960, quatre en 1975, une vingtaine aujourd'hui. Ce type de paysage agraire, totalement novateur, est le produit direct des besoins alimentaires des citadins[662]. Nous voyons l'émergence d'une véritable agriculture intensive avec l'emploi d'engrais, de semences sélectionnées, d'insecticides, la multiplication des travaux d'entretien, ou encore la fréquente pratique de la double récolte.

Cette activité, de plus en plus rémunératrice, entraîne la modification des productions, on pourrait ainsi, évoquer la concurrence faite au coton par l'igname, depuis la Côte d'Ivoire septentrionale jusqu'aux plaines de la Bénoué. Toutes ces mutations entraînent des bouleversements dans le paysage agraire existant, voire à l'effacer au moins partiellement. Par exemple, certaines chefferies bamiléké, 30 à 40 % des agriculteurs ont arraché leurs caféiers pour leur substituer des champs de vivriers.

C'est donc la mise en place d'une agriculture spéculative et commerciale qui concurrence l'agriculture de rente en crise. Ce vivrier marchand fonctionne en circuit court c'est-à-dire approvisionne en produits frais la ville la plus proche, formant une ceinture maraîchère (Planche 26, photo n° 364) ; ou en circuit long ainsi, les marchés d'Abidjan sont fournis en condiments par le Niger ou le Mali, par exemple le pays Dogon, ou encore les oignons de Maroua "descendent" sur Yaoundé et Douala (Planche 26, photo n°401).

Par conséquent, nous pouvons parler à propos du vivrier marchand, de véritable révolution car un cercle vertueux se met en place entraînant des mutations techniques, une intensification répondant aux besoins alimentaires, une ouverture et une intégration des campagnes, le développement du commerce et l'enrichissement des paysans. L'exemple le plus révélateur est donné par Paul Pélissier : « au Nord du Burkina en plein Sahel : il y a 20 ans, le Yatenga offrait tous les stigmates de la désertification et l'émigration y prenait la forme d'une désertion. Or aujourd'hui, sous l'influence initiale de sa capitale, non seulement il est semé de potagers qui alimentent Ouahigouya, mais il est sillonné de camions venus du Togo qui collectent les produits maraîchers (en particulier les aubergines) à destination de Lomé et des autres agglomérations de la zone côtière »[663].

---

[662] PELISSIER Paul. « Les interactions rurales - urbaines en Afrique de l'Ouest et Centrale ». *Bulletin de l'APAD* n°19, juin 2000. Disponible en ligne : http://apad.revues.org/document422.html. Consulté en juin 2008.
[663] *Ibid.*

Les espaces ruraux d'Afrique noire sont donc loin d'être figés et dominés par une agriculture à bout de souffle. Bien au contraire, les territoires agricoles sont en pleines mutations et peuvent être marqués par de réelles réussites économiques.

Planche 26 : une agriculture, vers une modernité

Photo 391 : p205. Cultures associées au Cameroun : 1. maïs- 2. Igname, manioc- 3. Caféiers- 4. Bananiers- 5. Cocotiers. A.Beauvilain.

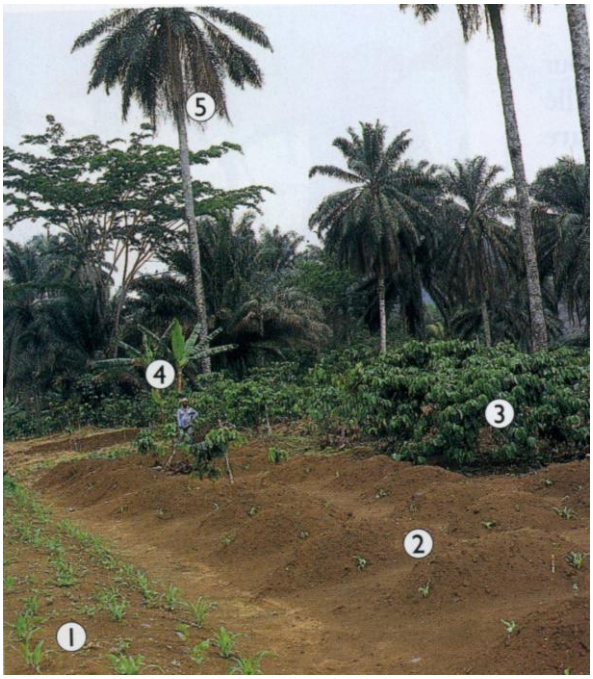


Photo 324 : p182. Des cultures sous palmeraie (Bénin, région de Porto-Novo). Desjeux.

Photo 335: p 113. Le travail à la houe dans la zone forestière en Côte d'Ivoire. Hoa-qui.

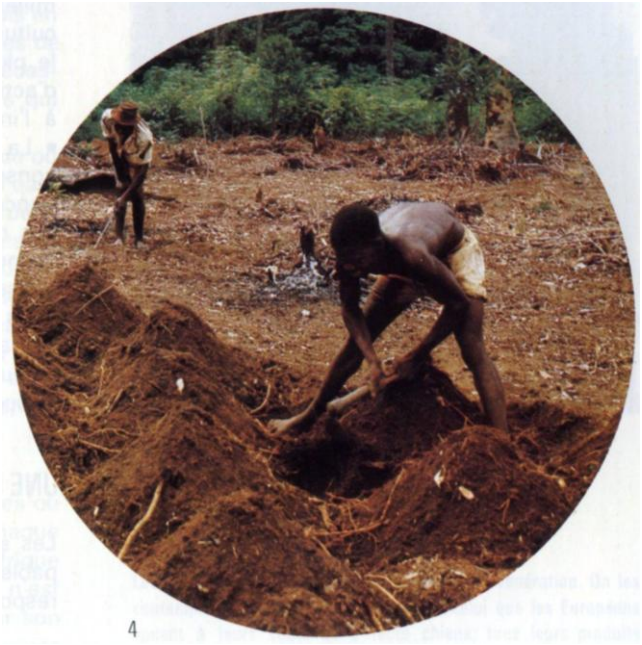


Photo 381 : page 204. Une organisation linéaire : le long du Niger, culture du riz et village Songhaï.

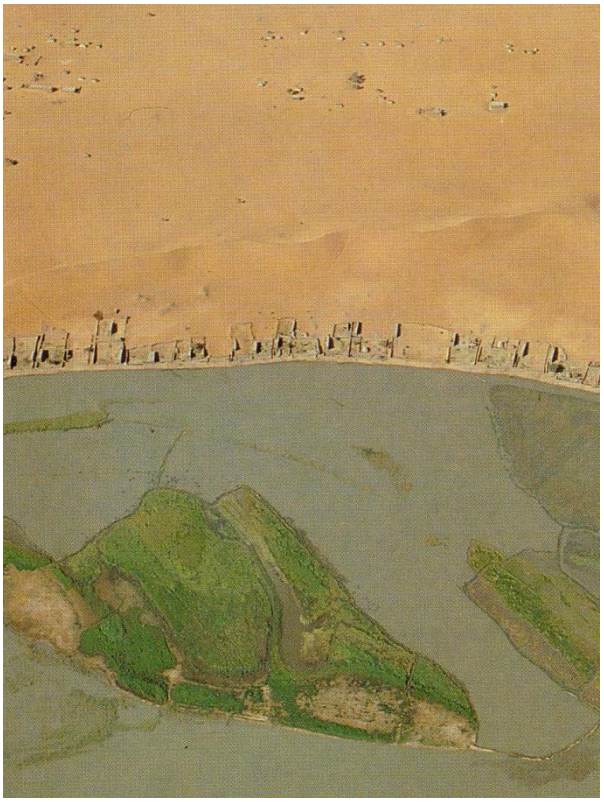


Photo 329 : p185. Des rizières dans la plaine inondable (sud du Sénégal). Hoa-Qui.

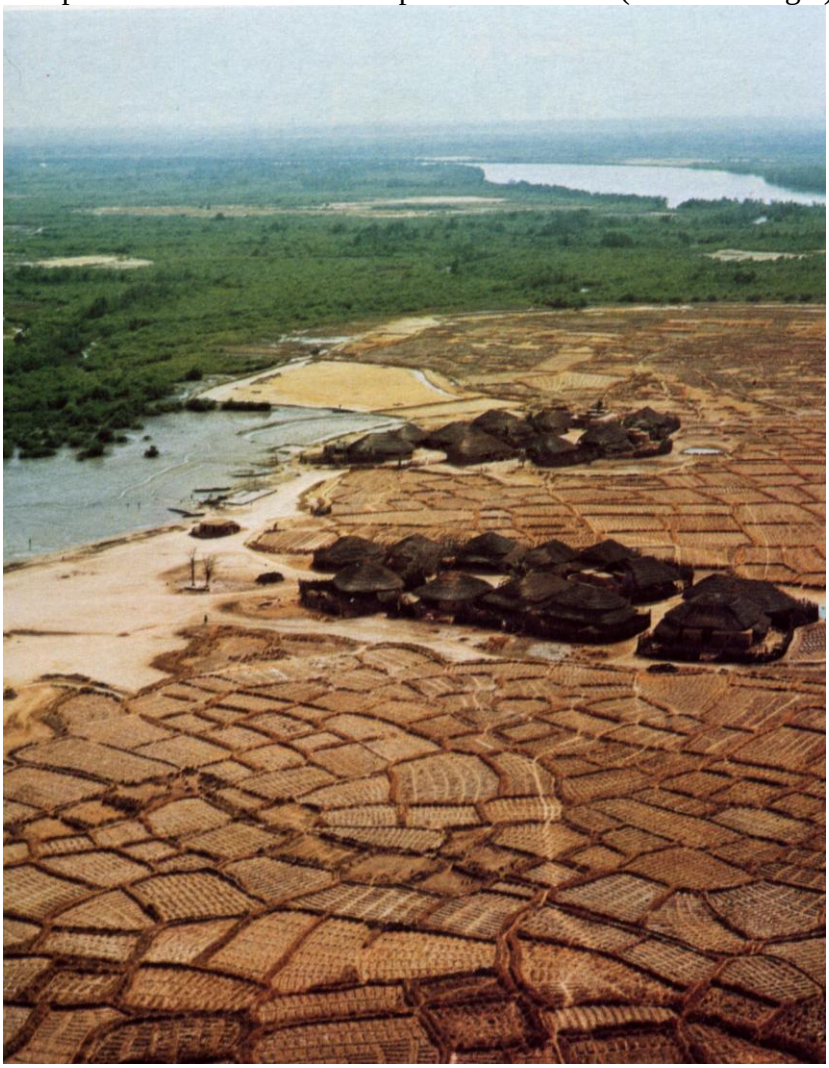


Photo 349 : p 243. Une leçon d'agriculture. Initiation des paysans du Burkina aux cultures maraîchères intensives par un technicien européens. Sauvageot.

Photo 351 : p193. Aide chinoise à la riziculture à Ferkessédougou. Huet/Hoa-qui.

Photo 355 : p199. Le périmètre irrigué de Bakel. Clubs UNESCO.

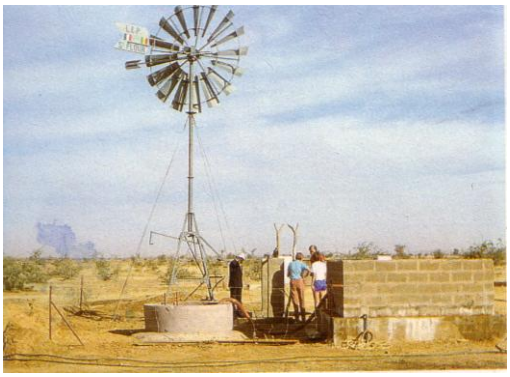


Photo 353 : p198. Eolienne construite et installée par un club UNESCO (Bakel, Sénégal). Zweyacker.

Photo 364: p185. Les jardins de Niamey (Niger). Beauvilain/AAA Photo.

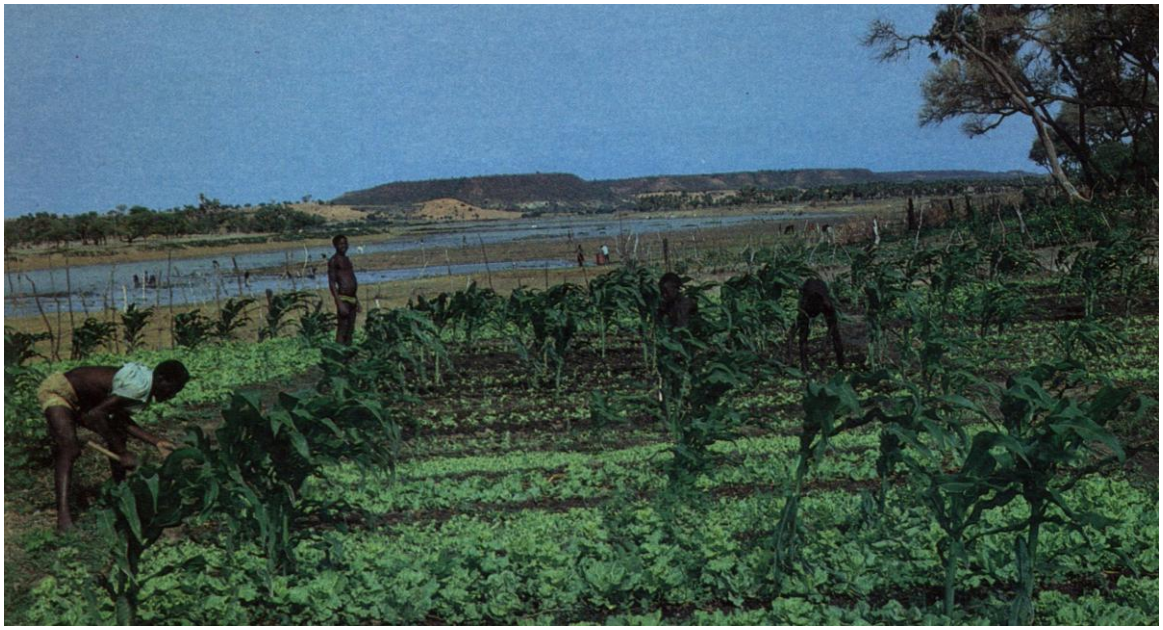


Photo 401: page 79. Culture des oignons à Sanga, Mali.

5. Les manuels destinés à l'Afrique francophone : un autre regard, un autre discours et une distorsion des représentations

Les manuels de la maison d'ÉDItion Classique d'Expression Française (EDICEF) de notre corpus produisent des discours bien différents de notre corpus de manuels français. Ces discours mis en parallèle révèlent d'autres représentations qui sont en totale rupture avec l'exotisme colonial. Les mécanismes de construction du discours sont similaires à ceux des manuels français quant au processus de kaléidoscope et de déformations liées aux structures matérielles (bloc iconique et bloc textuel). Ces divergences peuvent alors s'expliquer par une géographicité[664] plurielle. Chaque auteur possède un rapport à l'espace qui est façonné par les représentations, elles-mêmes issues d'une mémoire collective et d'expériences individuelles. Les manuels mettent face à face la géographicité des auteurs français et africains en laissant transparaitre dans leur discours leurs représentations.

Pourtant, EDICEF n'indique pas toujours les auteurs de ses manuels mais l'assistante du directeur commercial, lors de notre entretien, nous a signalé que la rédaction de leurs manuels était confiée la plupart du temps à des auteurs africains, et plus particulièrement à des auteurs originaires du pays auquel le livre est destiné, car « le livre scolaire se doit de parler à l'enfant, de faire référence à son propre univers pour que l'élève soit dans les meilleures dispositions pour apprendre »[665]. Toutefois, il faut nuancer cette logique ou cette stratégie de communication, car ce choix des auteurs semble surtout appliqué à partir des années 1990. En effet, les ouvrages produits par l'Institut Pédagogique Africain Malgache (IPAM), pour des raisons de coût, sont des condensés et des adaptations de manuel français, nous retrouvons les mêmes documents, en particulier les photographies, et le cours sert un même discours. Le moment de l'apparition d'auteurs africains est remarquable car nous observons une rupture dans le discours bien que les thématiques soient identiques. Ainsi, nous retrouvons les quatre objets géographiques des manuels français mais étudiés sous un autre angle.

Cette rupture met en évidence le fait que des représentations différentes aboutissent à un discours différent. Dans le manuel produit par une équipe française, nous retrouvons les représentations exotico-coloniales. C'est le cas du manuel *Nouvelle géographie 6e*[666] où nous retrouvons tous les poncifs sur l'Afrique comme une île continent massive et isolée du fait du cadre naturel contraignant. Les titres résument cette vision : « L'Afrique un continent massif »

---

[664] RAFFESTIN Claude. « Théories du réel et géographicité ». *Espaces Temps*, 1989, 40-41, p. 26-31.
[665] Extrait de l'entretien daté d'octobre 2008.
[666] Institut Pédagogique Africain et Malgache. *Nouvelle géographie 6e*. Vanves : EDICEF, 1990.

(p.39), le relief est tourmenté et hostile : « mobilité de l'écorce terrestre » (p.38), « surface accidentée » « pente et dénivellation » (p.40), l'ensemble illustré par des photographies de volcans et de montagnes abruptes. Le discours reste négatif, ainsi la saison sèche est associée à la famine : « Malheureusement la saison des pluies ou hivernage est parfois en retard, ou bien il ne pleut pas suffisamment. C'est alors la sécheresse avec tous les risques de famine qu'elle comporte pour les populations en raison des récoltes insuffisantes et de la mort des animaux » p.60. L'agriculture est étudiée dans une perspective historique ; c'est pourquoi après avoir décrit la naissance de l'agriculture à l'époque du néolithique, propos illustré de photographies d'outils utilisés à l'époque, les auteurs cherchent à démontrer « la longue persistance de l'agriculture primitive » avec des photographies d'un groupe de paysans alignés avec une daba à la main (p.97). Ce parallèle inscrit l'agriculture africaine dans une survivance primitive, qui est soulignée à plusieurs reprises : « agriculture traditionnelle […] souvent ancestrale » (p.102), « un élevage trop peu productif » (p.103), « l'outillage est souvent rudimentaire » (p.105). Le chapitre sur « l'agriculture tropicale sèche » hiérarchise les types de pratiques culturales « du brûlis à la plantation », le brûlis incarnant les pratique primitive puis « l'agriculture intensive » un degré supérieur dans l'évolution, cette dernière aboutissant à « l'économie de plantation » (p.104-105). Ce manuel articule sa réflexion des espaces ruraux d'Afrique noire autour de fortes oppositions. Ce monde est fait de paradoxes comme l'expriment deux dossiers l'un intitulé « tristes tropiques ou Terres de bonne espérance » (p.108-109) la référence aux ouvrages de Claude Lévi-Straus et de Pierre Gourou est ici prétexte à montrer une agriculture traditionnelle extensive qui a des difficultés à se muer en des systèmes plus intensifs ; un point d'exemple à suivre est traité : la révolution verte effectuée en Asie. Dans cette même logique, un dossier présente « abondance et malnutrition » (p.118-119) ; ici, transparait l'aspect victimaire de l'Afrique et le problème de la sous-alimentation, la famine alors qu'il y a de nombreuses potentialités.

Ce discours, proche de celui des manuels français, dépare de celui des autres manuels produits par des équipes mixtes ou spécifiquement africaines qui témoignent d'un autre regard. Le manuel de l'Institut Pédagogique Africain et Malgache à destination du Cours élémentaire[667] publié en 1967, corrigé et réédité en 2006 indique, dans cette nouvelle édition, dans son avant-propos qu'il a été élaboré « avec la collaboration d'enseignants de tous les pays francophones » (p.2). Cette équipe mixte composée de Français et d'Africains produit, alors, un double discours où les regards se mêlent. Nous retrouvons un découpage entre

[667] Institut Pédagogique Africain et Malgache. *Géographie, Cours élémentaire*. Vanves : EDICEF, 2006.

géographie physique et humaine. La conséquence est, dans les manuels français, de faire des espaces ruraux des espaces vides et abiotiques. Ce n'est pas le cas ici, car, si les auteurs décrivent et expliquent les éléments qui composent le cade physique de l'Afrique en jouant sur les échelles et en incluant des apprentissages du temps (calendrier, nuit, jour, saisons) et de l'espace (échelle, carte), le discours reste assez neutre. Il n'y a pas de hiérarchisation, pas d'utilisation d'adjectifs péjoratifs ou d'effet de style de dévalorisation, la notion de contrainte est mise de côté. Les jugements de valeurs sont exclus, la nature ou le relief ne sont pas caractérisés comme hostiles ou impénétrables. Dés qu'un élément négatif est souligné, il est nuancé, le déterminisme est refusé et les auteurs montrent que les hommes sont montrés comme des acteurs actifs et dynamiques qui peuvent dépasser la nature : c'est pourquoi si « la forêt est très épaisse […] on y circule difficilement » (p.48) trois phrases après nous pouvons lire que « dans cette forêt, on abat de grands arbres […] les plantations commencent à produire beaucoup de cacao, de café et de caoutchouc » (p.49). L'aspect inéluctable ou atemporel est remplacé par un ton plus optimiste et positif. Bien que cela soit un manuel pour l'école primaire, les descriptions sont plus justes et la pluralité est mise en avant :

> « En Afrique noire, tous les habitants vivent dans des maisons. Mais toutes ces maisons ne se ressemblent pas […] De plus en plus, dans les petites villes et même les villages de brousse, les Africains habitent des maisons en dur, construites en briques ou en parpaings et couvertes de tôles ou de tuiles. Ces maisons comprennent plusieurs pièces et sont souvent confortables » (p.63-64).

Le mot « case » n'est pas employé il lui est préféré le terme de « maison », il n'y a pas de dénigrement de l'habitat, au contraire il est inscrit dans une modernité.

Cette valorisation est aussi présente dans le traitement du village qui est dépeint comme un espace où tous les habitants travaillent, le manuel énumère les activités : cultivateurs, pêcheurs, commerçants et artisans (p.64-65). Des dessins retranscrivent cette ambiance de travail et de mouvement : d'un côté, est évoquée la vie aux champs (figure 38) où nous repérons trois groupes, les laboureurs, les semeurs et les pêcheurs avec en arrière-plan le village ; et de l'autre côté, gros plan sur le village (figure 38) où s'affairent le tisserand sur sa machine, les femmes qui pilent le mil ou qui lavent les enfants alors que d'autres jouent. Un chapitre est aussi consacré au « marché de mon village » (p.74), espace de rencontres entre « les habitants de mon village [qui] vendent les produits de leurs récoltes » (p.74), les dioulas qui viennent des villes voisines en camions avec leurs marchandises, le potier, le forgeron et le boucher qui s'affairent eux aussi. C'est donc un monde vivant et très dynamique qui est présenté.

Fig. 1 - Dans les champs, les paysans labourent et sèment.
D'autres habitants du village pêchent dans la rivière.

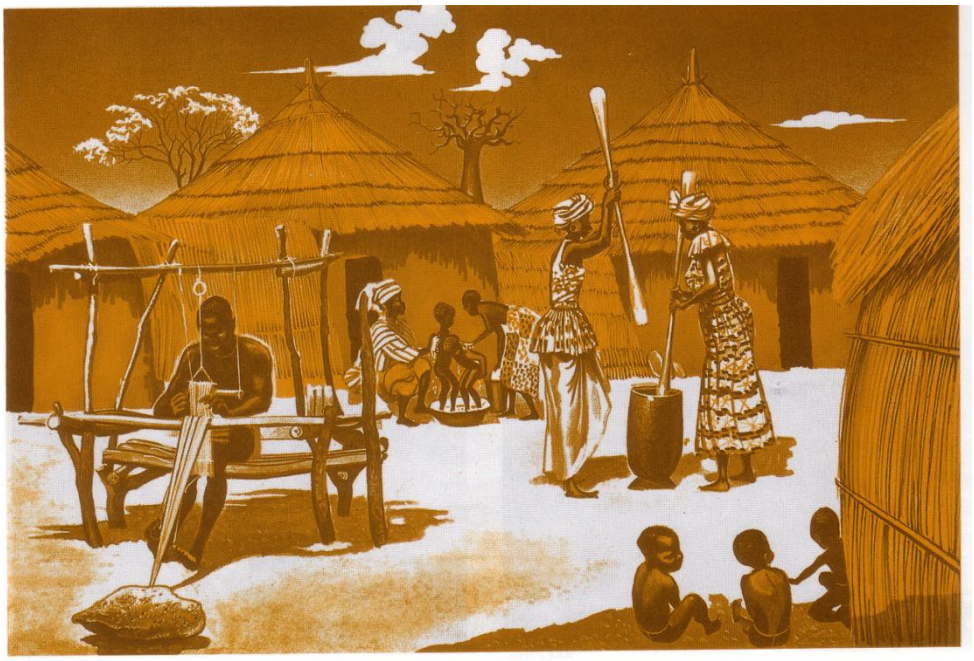


Fig. 2 - Au village, les femmes pilent le mil pour préparer le repas.
Le tisserand travaille. Les enfants jouent.

Figure 38 : Le village, un espace de vie et de mouvement.

Le traitement de l'agriculture est produit lui aussi sans jugement : « le paysan africain travaille le sol à l'aide de la daba et parfois avec une charrue ou un tracteur » (p.67), tout est mis au même niveau, sans désigner un outillage plus rudimentaire que l'autre. L'élevage, tant décrié dans les manuels français, est montré sous ces différents aspects :

> « L'Afrique Noire possède, dans ses diverses régions, des troupeaux de chameaux, de bœufs, de moutons, et de chèvres. On y élève aussi des chevaux, des porcs et de la volaille. Ces animaux nous donnent leur travail et aussi de la viande, du lait, des œufs, du cuir et de la laine » (p.69).

Il y a toujours la référence aux pratiques traditionnelles et à leur évolution sans les dénigrer : « on chasse encore avec des flèches et des sagaies mais, de plus en plus, au fusil » (p.73). Là où nous nous attendons à un discours sur le primitif, la chasse est mise au même plan que les activités de la pêche et de l'agriculture. Cette activité n'est pas condamnée au nom de la préservation de la biodiversité mais on indique que « le lion, la panthère, l'éléphant, longtemps chassés sans contrôle, sont maintenant protégés afin d'éviter leur disparition » (p.73). Toute description est inscrite dans une évolution, dans un changement.

Le discours sur la population est plus ambigu car si la pluralité est là aussi soulignée la notion de race reste au cœur du dispositif d'énonciation :

> « Les habitants de l'Afrique noire ne se ressemblent pas […] ils ne sont pas de la même race ou de la même ethnie […] ils ne parlent pas la même langue et souvent n'ont pas la même religion. Ils sont de races différentes et ces races sont très nombreuses » (p.58-59).

La diversité des habitants du monde est expliquée par les différentes races avec quatre photographies à l'appui (p.60-61), ce chapitre ressemble à ceux des années 1950, nous pouvons penser qu'il n'a pas été retoqué depuis la première édition de 1967.

Dans les deux autres manuels, cette analyse raciale a disparu, des typologies sont effectuées selon des critères socioculturels.

Les deux derniers manuels que nous avons sélectionnés ont été écrits par des professeurs de l'Université Nationale du Bénin[668], un ancien ministre de l'Éducation, agrégé et docteur[669], des Inspecteurs de l'Éducation nationale sénégalaise[670] et un instituteur[671]. Le discours porté sur les espaces ruraux est aussi très descriptif, voire chirurgical. Nous restons dans une césure traditionnelle entre une partie géographie physique (relief, climat, sol, réseau hydrographique) et une autre géographie humaine (peuplement, population, habitat, activités, découpage administratif). Nous assistons à une énumération sans jugement de valeur, par exemple, ils égrainent les différents types de sol, de peuples distingués en groupes

[668] ADAM Kolawolé Sikirou, BOKO Michel. *Le Bénin*. Cotonou/Vanves : Les éditions du Flamboyant/EDICEF, 1993.
[669] THIAM Iba Der.
[670] SOW Seydou, MANGANE Saliou et SY Oumar.
[671] SOW Alioune Badara.

« socioculturels »[672] ou en « une multitude d'ethnies parlant de nombreuses langues»[673], photographies et cartes viennent illustrer le tout. Le ton n'est jamais dépréciatif ainsi la différence d'habitat est expliquée par les différentes civilisations et non par un degré différent de civilisation :

> « L'habitat groupé est le plus représentatif au Bénin. Les maisons ou cases qui les composent sont disposées côte à côte, avec ou sans clôture, selon les civilisations ; elles sont rectangulaires ou carrées à toit de chaume. Les tôles galvanisées remplacent peu à peu la paille. Le matériel utilisé pour les murs est généralement la terre battue » [*Le Bénin*, p.35].

L'agriculture est aussi étudiée dans cet esprit, il n'y a pas de hiérarchisation mais les auteurs préfèrent parler « d'évolution », terme plus neutre pour expliquer les différentes pratiques :

> « L'agriculture, qui est la principale activité, se pratique selon la technique du brûlis et de longues jachères : il s'agit d'une culture itinérante sur brûlis. Mais il existe toutes **les étapes d'évolution** allant de l'agriculture extensive nomade à une agriculture intensive sans déplacement des champs » [*Le Bénin*, p.43].

Cette activité est montrée en pleine mutation dans un chapitre intitulé « les transformations du monde rural » [*Le Bénin*, p.46]. Les techniques culturales changent sous l'effet de l'augmentation de la population : raccourcissement de la durée de la jachère, introduction de la fumure, conquête de terres sur « les flancs de la montagne en adoptant le labour en courbes de niveau et les cultures en terrasse pour lutter contre l'érosion des sols », mise en place de cultures associées et d'un certains nombres d'innovations (lutte phytosanitaire, l'attelage, nouvelles organisations du travail, coopérative ou associations professionnelles, caisse de crédit agricole...etc). De même, si certaines mutations ont été néfastes, elles sont positivées : « l'introduction des cultures d'exportation a perturbé les combinaisons de cultures. Puis il y a eu une phase d'adaptation et d'assimilation des nouvelles cultures et des nouvelles techniques » [*Le Bénin*, p.46]. Les mots pauvreté, sous-développé, archaïque ne sont pas présents sans pour autant refuser d'admettre des difficultés comme cela est fait pour l'étude de l'élevage dont le « développement [est] limité compte tenu de ses exigences » et d'« une gamme de facteurs défavorables » mais cela ne semble pas rédhibitoire car « les deux types d'élevage se pratiquent dans deux conditions socio-économiques très différentes. Tandis que

[672] ADAM Kolawolé Sikirou, BOKO Michel. *Le Bénin*. Cotonou/Vanves : Les éditions du Flamboyant/EDICEF, 1993, p.29-30.
[673] THIAM Iba Der, SOW Seydou, MANGANE Saliou, SY Oumar, SOW Alioune Badara. *Géographie, Sénégal mon pays*. Dakar/Vanves : NEAS/EDICEF, 2005, p.33.

le petit bétail est élevé sans distinction par tous les groupes socio-culturels, le gros bétail est surtout élevé par les Fulbés » [*Le Bénin*, p.50].

Le manuel sur le Sénégal insiste sur la modernité et non sur les aspects traditionnels :

> « Les produits varient suivant la qualité des sols, la durée de la saison des pluies, les quantités d'eau reçues et leur répartition. Les cultures de décrue se pratiquent dans la vallée pendant la saison sèche. Les cultures industrielles, dont l'arachide est principale, ont accéléré la déforestation, appauvri les sols et diminué les pâtures. Les barrages anti-sel, les bassins de rétention, l'irrigation, l'utilisation des machines agricoles et des engrais permettent d'augmenter et d'améliorer la production agricole » [*Sénégal mon pays*, p.37]

L'élevage n'est plus « sentimental » mais divers, l'aspect fragile disparait, le discours est plus volontariste : « la vaccination des bêtes, la réalisation de forages, de bassins de rétention, la lutte contre les feux de brousse permettent de protéger cet élevage » [*Sénégal mon pays*, p.39] mais on ne tombe pas dans l'angélisme et les difficultés sont indiquées : « durant les années de sécheresse (1972 et 1973) et pendant les pluies tombées en janvier 2002 au nord du Sénégal, l'élevage a été durement frappé » [*Sénégal mon pays*, p.39]. La pauvreté n'est pas traitée pour elle-même mais elle est abordée au travers des moyens mis en place pour la diminuer dans un chapitre intitulé « Le Sénégal et la lutte contre la pauvreté » [*Sénégal mon pays*, p.42-43].

Par conséquent, l'image que donne le manuel du Sénégal est celle d'un pays qui s'est pris en main, au travail, mettant en valeur son territoire, actif avec un commerce intérieur important, un pays ouvert avec un chapitre sur le tourisme, les voies de communication et sur les nouvelles technologies de l'information et de la communication. L'environnement est aussi un sujet de préoccupation et les auteurs reconnaissent qu' « au Sénégal, de nombreuses menaces pèsent sur la biodiversité. Avec la sécheresse et l'action maladroite de l'homme, les espèces animales et végétales disparaissent ou sont en voie d'extinction » [*Sénégal mon pays*, p.23]. Un dossier sur « développer sans détruire l'environnement » (p.58) met en avant les préoccupations environnementales et cherche alors à persuader que le développement durable n'est pas un sujet réservé aux pays du Nord : dénonciation du surpâturage, déforestation, l'appauvrissement des sols lié à la monoculture et aux feux de brousse.

Toutefois, cette analyse du discours ne saurait tomber dans l'angélisme car ces manuels ont une fonction politique et civique très forte. Il semble bon de rappeler la force phénoménale que le manuel possède sur les consciences et les esprits des élèves et également de leurs formateurs. En Afrique, le manuel, et de façon plus générale, le livre représente le

savoir et l'instruction, la concurrence de l'informatique et d'internet étant encore naissante. Cette image de moyen d'accès à la connaissance lui confère en quelque sorte un statut d'objet sacré, d'autant plus qu'il est rare. C'est pourquoi, au travers du manuel, les États veulent diffuser des valeurs patriotiques et structurantes socialement, ce qui justifie un discours positif, basé sur les dynamiques. Les difficultés sont minorées mais pas effacées ; elles sont toujours inscrites dans une dynamique de résolution et d'espoirs. Ces finalités civiques sont d'ailleurs clairement exprimées dans la préface :

> « Ce livre vise ainsi à une élévation de la conscience pour la consolidation de la cohésion nationale. Il aide à établir l'inventaire des ressources, des possibilités de développement et des problèmes d'environnement et d'intégration régionale, transcendant les vues ethnocentriques étriquées »[674].
>
> « *Sénégal, mon pays* contribue efficacement à la formation du citoyen et de la citoyenne qui apprennent à mieux connaître leur pays pour mieux l'aimer, participer à son développement et à la protection de l'environnement »[675].

Cette fonction civique, voire politique, est assez flagrante dans le manuel du Sénégal lors du traitement de la question du peuplement où le discours se veut respectueux, équilibré et même élogieux car « Au Sénégal, il existe des liens sacrés entre les ethnies » [*Sénégal mon pays*, p.32] :

> « La mobilité de ces ethnies, leur brassage, les mariages inter-ethniques, l*a parenté à plaisanterie* favorisent la vie commune, la paix et l'unité du pays. La politique de l'État sénégalais est d'aider à la codification de toutes les langues pour permettre à chacun de lire et d'écrire dans la sienne. Toutefois, la langue officielle reste le français. L'islam est la religion majoritaire, mais toutes les ethnies du Sénégal sont libres de pratiquer leur culture et leur religion dans le respect mutuel. Les populations qui pratiquent l'islam ou le christianisme, dans leur grande majorité, mêlent l'animisme à la pratique de ces religions » [*Sénégal mon pays*, p.33].

Ce passage montre une société diverse mais pacifiée où l'État est l'élément clé de cet équilibre. Ce discours ne se comprend que dans un contexte culturel, social, économique et politique complexe et parfois tendu comme en Casamance qui fut le théâtre de conflits

[674] ADAM Kolawolé Sikirou, BOKO Michel. *Le Bénin*. Cotonou/Vanves : Les éditions du Flamboyant/EDICEF, 1993, p.3.
[675] THIAM Iba Der, SOW Seydou, MANGANE Saliou, SY Oumar, SOW Alioune Badara. *Géographie, Sénégal mon pays*. Dakar/Vanves : NEAS/EDICEF, 2005, p.3.

violents[676] des années 1980 jusqu'au cessez-le-feu de 2005, date de parution de ce manuel ! Le manuel veut au travers de l'enseignement de la géographie renforcer les liens entre les différentes populations, resserrer les liens sociaux et développer un esprit patriotique comme en témoigne ce paragraphe où sont rappelées les valeurs clés qui animent le Sénégal :

> « La mondialisation bien maîtrisée montre que, sur l'ensemble de la terre, chaque peuple a besoin des autres peuples, que les États sont interdépendants. …Mais, elle doit se construire dans le respect de la diversité des cultures, l'égalité des peuples, la justice, et doit conduire au recul de la pauvreté dans tous les États du monde » [*Sénégal mon pays*, p.99].

Ainsi, l'étude des manuels à destination de l'Afrique francophone montre la construction d'un discours moins négatif, cherchant à dépeindre des territoires dynamiques, en mouvement et pluriels par leurs paysages et par leurs populations. Dans ce discours nous ne retrouvons pas les piliers du discours des manuels français que sont le déterminisme, le racialisme, le développementalisme ou encore la victimisation. Ainsi, deux visions, pour un même espace, s'opposent constituant des représentations en miroir, avec d'un côté des espaces ruraux d'Afrique noire nimbés d'exotisme et dépréciés par une culture coloniale tenace et de l'autre les mêmes espaces positivés, inscrits dans des logiques de mutation et de progrès pour servir un projet politique.

[676] Pour un bilan sur ce conflit : MARUT Jean-Claude. « A l'Ouest, quoi de nouveau ? Les obstacles à la paix en Casamance ». *Les Cahiers d'Outre Mer*, n°255, 2011, p.341-362.
Pour une vision plus épistémologique du traitement de ce conflit : MARZOUK Yasmine. « Du côté de la Casamance : pouvoirs, espaces et religions ». *Cahiers d'études africaines*, n°131, vol.33, 1993, p.483-491. En ligne : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/cea_0008-0055_1993_num_33_131_1513. Consulté le 16/03/2012.

Conclusion

Les manuels scolaires de géographie sont les témoins d'une mémoire collective et des représentations partagées. Ils reflètent la vision du monde de leur époque. Ainsi, les espaces ruraux d'Afrique noire sont affublés de représentations bien souvent péjoratives ancrées dans un système de pensée colonial. Les discours des manuels des éditions Nathan et Hachette sont globalement similaires. Nous observons quelques nuances dans les années 1950 : les manuels de chez Hachette sont plus violents, plus racialistes car les textes et les documents ont peu été modifiés depuis les années 1930, période de l'apothéose de la colonisation, alors que chez Nathan, un travail de récriture a été effectué, ce qui donne lieu à plus de retenue. Le discours dans les années 1970 se teinte de façon plus aigüe d'accent tiers-mondiste et marxiste chez Nathan, ce qui est lié à l'engagement plus marqué des auteurs comme Yves Lacoste. À ces réserves près, les discours sur ces cinquante années gardent une même ligne éditoriale et dans les années 1980 les deux éditeurs calquent les logiques médiatiques dans leur forme et leur contenu. Le noyau dur des représentations reste irrigué d'exotisme, de déterminisme et de racialisme. Leurs périphéries se modifient, nous voyons disparaître certain démons coloniaux comme le racisme, mais d'autres stéréotypes apparaissent tels l'idée d'une société villageoise harmonieuse, vivant en osmose avec la nature. Cette inertie s'explique par le schéma de construction du manuel qui fait appel à différents acteurs et dont les rapports de force paralysent l'innovation et font du manuel un kaléidoscope géographique. Les éléments constitutifs du manuel sont aussi une explication de cette apathie : les images et les textes produisent du discours corseté dans l'imaginaire colonial.

L'étude des manuels montre la résistance des modes de pensée hérités de la colonisation et elle fait transparaître une culture encore empreinte d'impérialisme. Les regards et les discours portés sur les espaces ruraux d'Afrique noire s'inscrivent dans une mythologie et restent très européocentrés. Si le manuel est une vulgate, un ensemble de représentations partagé par le groupe national, il incarne la sémiosphère. Il nous faut maintenant voir l'impact du manuel dans la construction des savoirs pour évaluer réellement ses influences et infirmer ou confirmer son rôle moteur dans la diffusion des représentations exotico-coloniales.

Partie 3 : Du manuel à la classe : l'émergence de l'espace symbolique

Introduction

> « La difficulté, ce n'est pas celle des élèves, c'est celle de l'enseignant, parce que l'enseignant, […] il sait fort bien que l'Afrique, c'est à la fois l'impression défavorable qu'elle donne et beaucoup d'autres choses, et qu'il s'agit d'expliquer à la fois la misère réelle d'une partie de la population et les efforts de cette même population pour ne plus l'être. Et c'est à l'enseignant d'être nuancé ; les élèves, ils acceptent tout, […] la difficulté, c'est de leur faire comprendre la nuance ».[677]

L'enseignant expérimenté à l'origine de cette observation souligne tout l'enjeu de la géographie scolaire à appréhender les représentations. Les élèves semblent méconnaître l'Afrique, c'est un espace peu étudié en tant que tel. L'école primaire[678] se concentre sur l'échelle locale, nationale et européenne, l'Afrique n'est qu'un repère qui doit répondre à la compétence 5: « identifier sur une carte et connaître quelques caractères principaux des grands ensembles physiques et humains de l'échelle locale à celle du monde ». Nos élèves enquêtés ont tous appréhendé l'Afrique en 6ème lors des études des grands domaines climatiques et biogéographiques et surtout lors de l'étude d'un village comme exemple de paysages ruraux. En 5ème, ils ont étudié le chapitre consacré au continent africain. Avec les nouveaux programmes, l'Afrique noire passe dans l'implicite. En 6ème les approches sur «habiter » la ville, les espaces ruraux, les littoraux, les espaces à fortes contraintes (déserts, hautes montagnes, îles) prescrites dans le programme[679], se déclinent en études de cas qui peuvent traiter de l'Afrique noire. En 4ème, dans la partie II. « Les territoires de la mondialisation », le thème « Les pays pauvres » renvoie à un Pays les Moins Avancés, au choix, ce qui ouvre, sans le dire, à choisir un pays du subcontinent africain. En 3ème, aucune des prescriptions de la commande institutionnelle ne renvoie à l'Afrique noire. En Lycée, le terme Afrique noire n'apparaît à aucun moment, les études de cas imposées par les programmes associent l'Afrique à des clichés médiatiques[680]. Il ne refait son apparition que dans les programmes de Terminale de la rentrée 2012[681]. Ainsi, les élèves n'ont à leur disposition que des représentations issues du monde médiatique et familial. La classe devient

[677] Extrait de l'entretien conversationnel semi-directif avec le professeur expérimenté n°3.
[678] MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Bulletin officiel* hors-série n°3, 19 juin 2008.
[679] MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Bulletin officiel* spécial n°6 du 28 août 2008, Programmes du Collège. Classe de Sixième, p.12 et 13.
[680] Programme 2nde 2010. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Bulletin officiel* spécial n°4, 29 avril 2010.
[681] MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Bulletin officiel* spécial n°8 du 13 octobre 2011. L'Afrique y est associée aux défis du développement, nous retombons dans les travers déjà dénoncés.

un enjeu important où se déconstruisent et se construisent les représentations. L'interaction entre le manuel, les élèves et l'enseignant correspond à un affrontement des représentations de chacun. Dans ce triangle didactique, le manuel ne finit-il pas par s'imposer comme une référence consensuelle ? De ce fait, la classe devient le lieu où s'élabore la sémiosphère, cette enveloppe représentationnelle sur laquelle repose l'espace symbolique. Mais est ce que cette rencontre représentationnelle n'est pas la clé de voute de l'inertie des représentations exotico-coloniales ? Car comme le souligne le témoignage de l'enseignant, que nous avons mis en exergue, il est complexe de modifier les représentations et de faire apprendre la nuance.

Nous proposons dans cette partie d'entrer dans le cœur de ces enveloppes représentationnelles. Pour cela, nous avons mené plusieurs enquêtes auprès des différents acteurs[682]. L'analyse des enquêtes et des entretiens conversationnels semi-directifs permettront d'entrevoir les représentations des élèves dans un premier chapitre, puis celles des enseignants dans un deuxième chapitre. Nous aborderons par la suite la mise en contact des représentations par le biais du manuel et des pratiques qui sont au cœur de la construction des savoirs. Cette analyse doit permettre de dégager alors les mécanismes d'inertie des représentations qui sous-tendent l'élaboration de la sémiosphère.

[682] Cf. Partie 1, Chapitre 4, 2.

Chapitre 1 : Les représentations des élèves, une mythification des espaces ruraux d'Afrique noire

Nos enquêtes et nos entretiens nous permettent de décomposer les discours et les regards et d'évaluer les représentations. Nous confronterons nos enquêtes effectuées auprès d'élèves âgés de 8 à 16 ans répartis dans les niveaux du CE2, CM1, CM2 de l'école primaire, de 5ème au collège et de 2nde du lycée. Nous y observerons les possibles évolutions, et nous réfléchirons sur les explications des écarts. Ces derniers peuvent être liés à des éléments internes à l'école comme l'effet établissement, l'effet classe, l'effet posture, ou à des effets externes comme le milieu sociale dans lequel l'élève évolue ou l'effet genre.

Nous avons réalisé la même enquête dans les lycées français d'Afrique afin d'évaluer le rôle de la distance dans l'élaboration des représentations. Se demander si la proximité modifie les représentions permet de mesurer l'impact de la géographie scolaire dans la formation ou la déformation des représentations. L'enseignement prodigué aux élèves de France et d'Afrique est similaire avec le même *curriculum*, avec des enseignants ayant eu la même formation et utilisant les mêmes manuels. Par conséquent, si les représentations restent engluées dans la pensée exotico-coloniale, cela signifie que parmi les différents facteurs générateurs de représentation, la géographie scolaire propage ou maintient une culture commune. Son rôle dans la constitution de la sémiosphère s'avérerait substantiel.

1. De l'école au lycée, la construction progressive d'une fascination répulsive des espaces ruraux d'Afrique noire

1.1. À l'école primaire, les campagnes d'Afrique noire, un monde merveilleux

Les analyses[683] des 98 dessins et commentaires effectués par les élèves d'école primaire, traduisent une image merveilleuse de l'Afrique noire. La ville est complètement occultée, la savane prédomine (Figures 39 et 40) avec ses hautes herbes (23 évocations), ses arbres isolés (115 évocations) dont les plus cités sont le baobab (14 fois), le palmier (14 fois), l'acacia, le cocotier, l'arbre voyageur, etc. Cette nature exotique s'exprime par la présence de fleurs, de fruits mais aussi des choses encore plus féériques, des bonbons. En revanche, la forêt équatoriale n'est représentée que deux fois et ce monde est peu marqué par le relief, il voit, épisodiquement, son horizon barré par des montagnes. Le Kilimandjaro avec son

[683] Annexe 14.

sommet enneigé est cité ou dessiné 16 fois (Figures 41 et 42). La chaleur constitue un thème récurrent : le soleil est omniprésent, il rayonne sur le haut des dessins ou au centre dans 46 dessins, colorié en jaune ou orange. Quand, il n'est pas représenté, la chaleur et la sécheresse sont évoquées directement dans les réponses aux questions ou par la représentation d'un sol colorié en jaune, rouge ou marron (figure 44). Certaines cases craquent sous le poids de la température et « des arbres cuisent »[684] (figure 43). Cependant ces paysages ne sont pas exempts d'eau, dans 12 dessins une rivière serpente et dans 26 autres une mare occupe le devant du dessin (figures 42, 44 et 47). Cette impression de chaleur est accentuée par l'utilisation de couleurs chaudes (jaune, orange, marron) mais le vert des feuillages[685] vient rafraîchir cette ambiance tropicale.

Ce monde est peuplé d'animaux sauvages dont la girafe est la plus représentée (19.5% des animaux représentés), suivie du lion (11.5%), de l'éléphant (11.5%) et du zèbre (9.5%). Ils sont montrés comme dangereux car les hommes mettent des palissades pour protéger leur village, mais souvent ils les côtoient, voire les enfants s'amusent avec. Les hommes sont présents dans 64% des dessins mais ils sont souvent dessinés en arrière-plan ou dans un coin de la feuille. D'ailleurs, une élève d'Artigueloutan nous explique : « je n'ai pas mis d'homme mais je sais ce qu'ils font, ils dansent »[686]. Les hommes sont donc secondaires, la nature est dominante. La nature semble plus importante aux yeux des enfants. Cette mise en avant du cadre naturel peut s'expliquer par une meilleure connaissance de ce dernier que des éléments sociaux ou culturels.

Les populations sont tout de même présentes, elles vivent dans des villages de cases, terme employé 35 fois, nommées aussi huttes, cabanes, « sorte de maison faite de pierre, terre, paille »[687], faites de matériaux naturels (paille, bois, bouse, terre, pierre). Ces villages sont organisés autour du puits, d'une source (figure 46), du feu (figure 41) et il est traversé ou bordé d'un chemin. Il y a peu de regards négatifs sur cet habitat, une seule remarque fait état de la petitesse et de la saleté et un autre parle de « maisons abîmées »[688], le regard et les mots des élèves restent bienveillants car même s'ils « n'ont pas l'eau, l'électricité et le chauffage, ils ne vivent pas trop mal »[689]. Les villages sont habités par des populations dont la vie semble simple, organisée autour de quatre verbes : vivre (15 fois employés), travailler (13 fois), manger (14 fois), dormir (5 fois). Les élèves marquent bien la différence avec les Africains,

[684] Hugo, 9 ans, Angaïs.
[685] 46 dessins présentent des arbres à feuillage.
[686] Maeliss, 8 ans, Artigueloutan.
[687] Sarah, 10 ans, Mazères-Lezons.
[688] Léa, 10 ans, Mazères-Lezons.
[689] Marina, 11 ans, Mazères-Lezons

les descriptions les distinguent par leur coiffure, par leur couleur de peau et par des stéréotypes physiques comme une musculature imposante, des grosses lèvres, des grands yeux ou de grandes oreilles (figure 45). Les gens vivent à moitié nus, semblent heureux comme le montrent de larges sourires sur leurs visages (figure 45). Les hommes chassent ou pêchent alors que les femmes vaquent aux tâches ménagères (figures 45, 46, 48, 49, 50). Les femmes représentent 32.5% des personnages dessinés contre 31% pour les hommes mais elles sont le mieux dessinées, avec le plus de détails et dans une taille plus grande que les hommes. Elles s'occupent des enfants, de la corvée d'eau, font de la poterie et des vêtements (figure 50). Les villageois travaillent aussi le potager (figures 47 et 48), le champ de maïs, de mil et ils cueillent leur nourriture. Quant aux enfants, 15.5% des personnages, ils jouent au ballon ou avec les animaux, car, pour les élèves enquêtés, ils sont trop pauvres pour aller à l'école. Les signes de pauvreté sont soulignés par le port d'habits rapiécés (figure 49). Les enfants décrivent une vie dure de labeurs, quelques-uns soulignent les inégalités et l'exploitation, comme Clément qui écrit que « les riches eux vivent normalement. Les pauvres vivent très mal. Ils travaillent très dur et sont payés très peu »[690]. Cette dichotomie est transcrite dans son dessin avec d'un côté des personnages noirs, tristes, en sueur travaillant dans un champ, et au dessus d'eux, sur la route passe une voiture conduite par un blanc au grand sourire (figure 51). La nourriture est aussi dépeinte comme frugale, ils se « nourrissent de grains et d'eau »[691], mais ils vivent « en harmonie avec la nature »[692] et ils gardent leur joie de vivre et leur esprit de solidarité : « ils vivent pauvrement mais sont heureux ils ont beaucoup d'amis, ils ne sont pas sur le dessin mais ils aident beaucoup les autres Africains »[693]. Malgré les problèmes « ils vivent bien, ils sont heureux de leur vie »[694].

L'homme occidental est aussi présent dans six dessins sous les traits du touriste venant faire un safari, un film documentaire sur les animaux et vivant dans des hôtels (figure 55).

Au total, l'idée que se font des élèves de 8-10 ans de l'Afrique noire est celle d'une contrée merveilleuse où l'Homme vit en harmonie avec une nature restée sauvage et exotique. Ces tableaux reprennent beaucoup des images de dessins animés ou d'albums de littérature de jeunesse. Les élèves interrogés nous disent ne pas connaître l'Afrique pour une grande partie d'entre eux et ils indiquent comme source d'inspiration la télévision, les dessins animés en

[690] Clément, 11 ans, Mazères-Lezons.
[691] Maïli, 10 ans, Angaïs.
[692] Pénélope, 10 ans, Angaïs.
[693] Vanessa, 10 ans, Mazères-Lezons.
[694] Sarah, 10 ans, Mazères-Lezons.

particulier *Kirikou*[695]dont le dessin de Maïli est une retranscription presque fidèle (figure 46). Ils désignent aussi les livres de la bibliothèque, que nous avons pu observer et sans effectuer un recensement scientifique, il est tout à fait remarquable de voir que les livres, où l'action se situe en Afrique, décrivent exclusivement la savane ou montrent les animaux sauvages. La collection L'école des loisirs bien représentée dans les rayonnages est un bon exemple de diffusion de cette image de l'Afrique noire avec *Baobonbon* de Stomi Ichikawa, ou encore *L'Afrique de Zigomar* de Philippe Corentin. Le discours des écoliers est celui des médias, l'école semble avoir eu peu d'impact, ils arrivent donc au collège avec un regard stéréotypé. L'enseignement de l'Afrique en cours de géographie en 6ème et en 5ème change-t-elle la donne ?

[695] *Kirikou* de Michel Ocelot, 70 minutes, 1998, Alternatif film.

Figure 39 : Manon, 10 ans, Arros-Nay.

Figure 40 : Cloé, 11 ans, Mazères-Lezons.

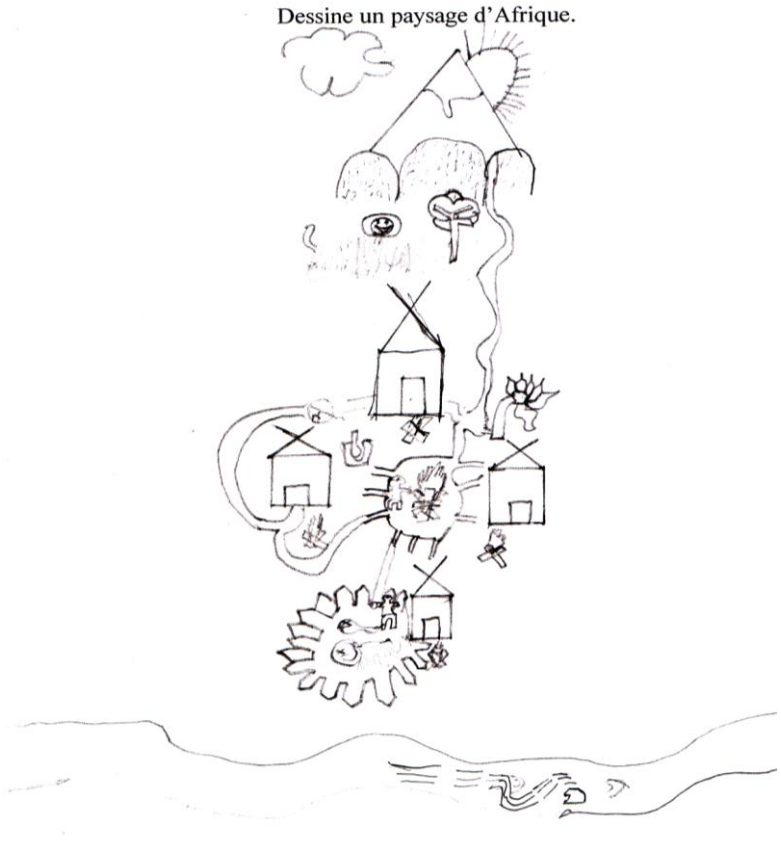


Figure 41 : Titouan, 9 ans, Angaïs

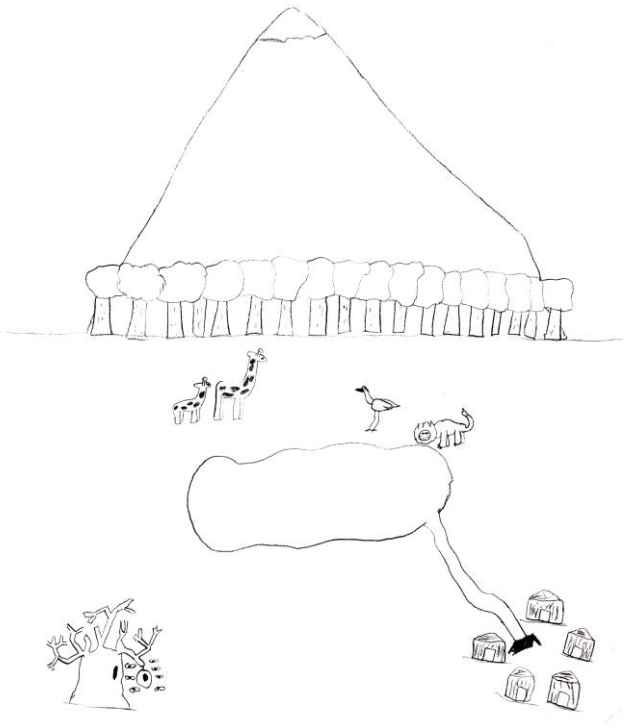
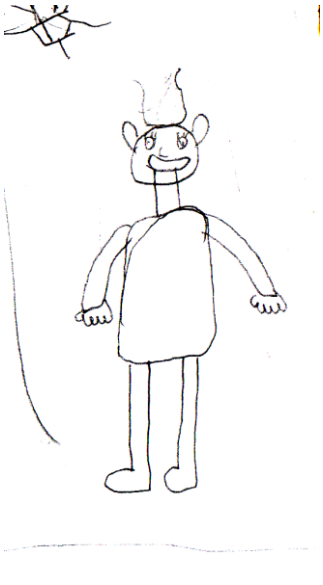


Figure 42 : Baptiste, 10 ans, Angaïs.

Figure 43 : Hugo, 9 ans, Angaïs.

Figure 44 : Alexandre, 10 ans, Arros-Nay.

Figure 45 : exemples de représentation d'Africains et d'Africaines.

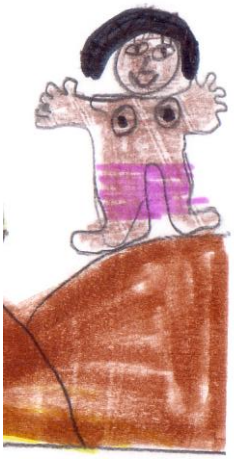


David, 10 ans, Angaïs.

Lila, 9 ans, Angaïs

Léon, 9 ans, Angaïs

Marianne, 9 ans, Arros-Nay



Léa, 11ans, Artigueloutan.

Figure 46 : Maïli, 10 ans, Angaïs.

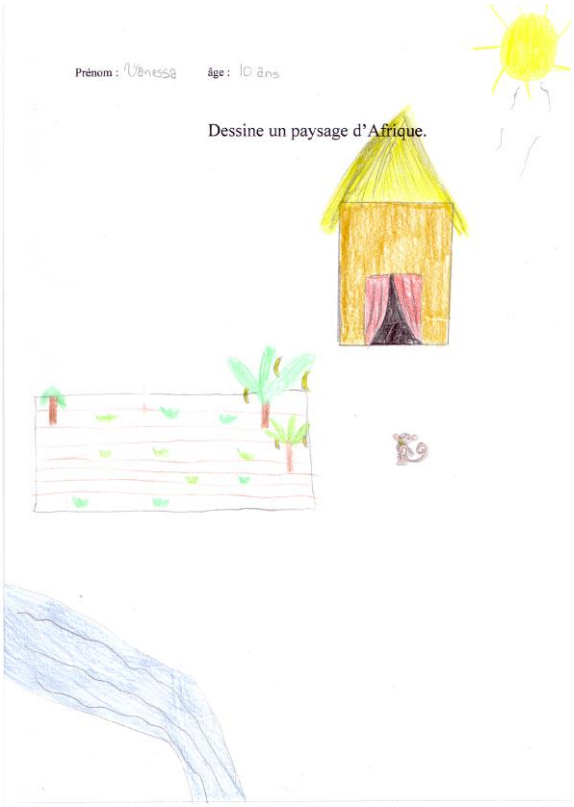


Figure 47 : Vanessa, 10 ans, Mazères-Lezons

Figure 48: Florian, 9 ans, Arros-Nay.

Figure 49 : Laurine, 9 ans, Arros-Nay

Figure 50 : Marianne, 9 ans, Arros-Nay

Figure 51 : Clément, 11 ans, Mazères-Lezons

Figure 52: Romain, 10 ans, Artigueloutan.

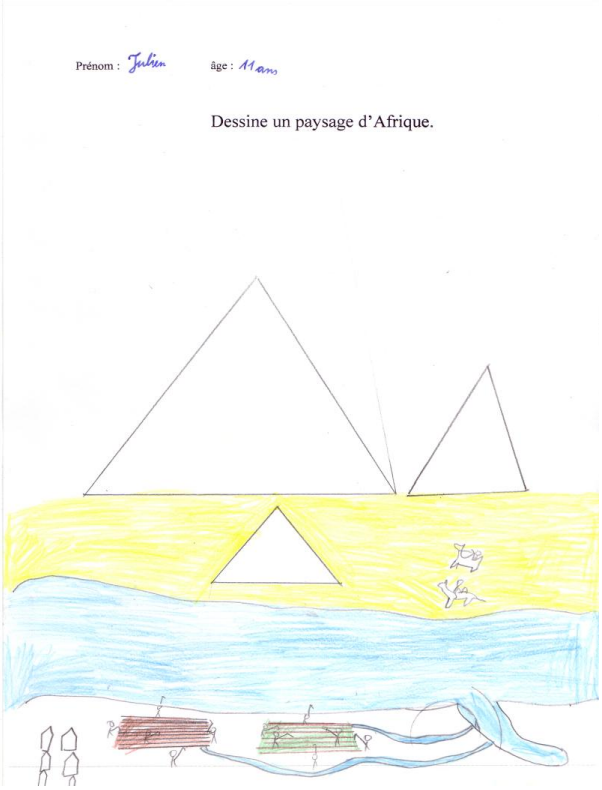


Figure 53 : Julien, 11 ans, Mazères-Lezons.

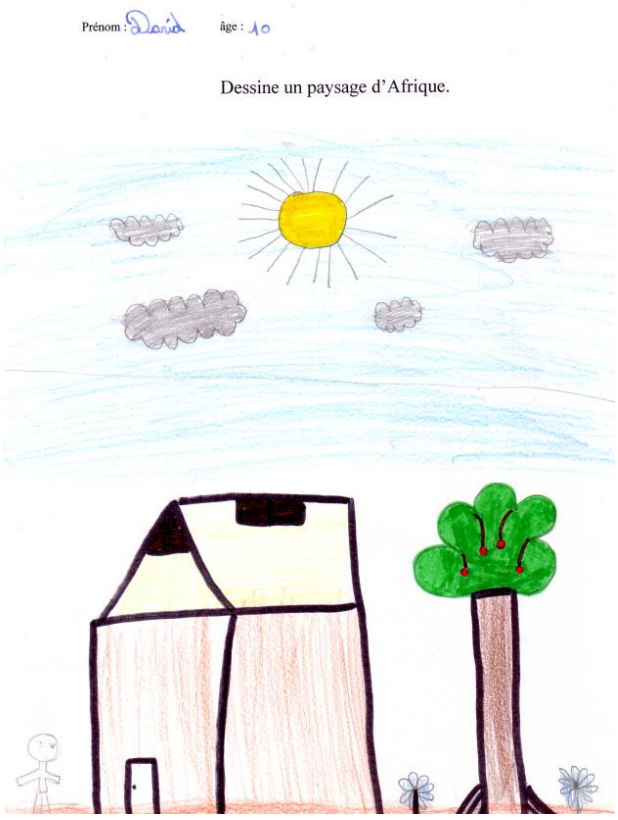


Figure 54 : David, 10 ans, Arros-Nay.

Figure 55 : Emmanuel, 11 ans, Mazères-Lezons

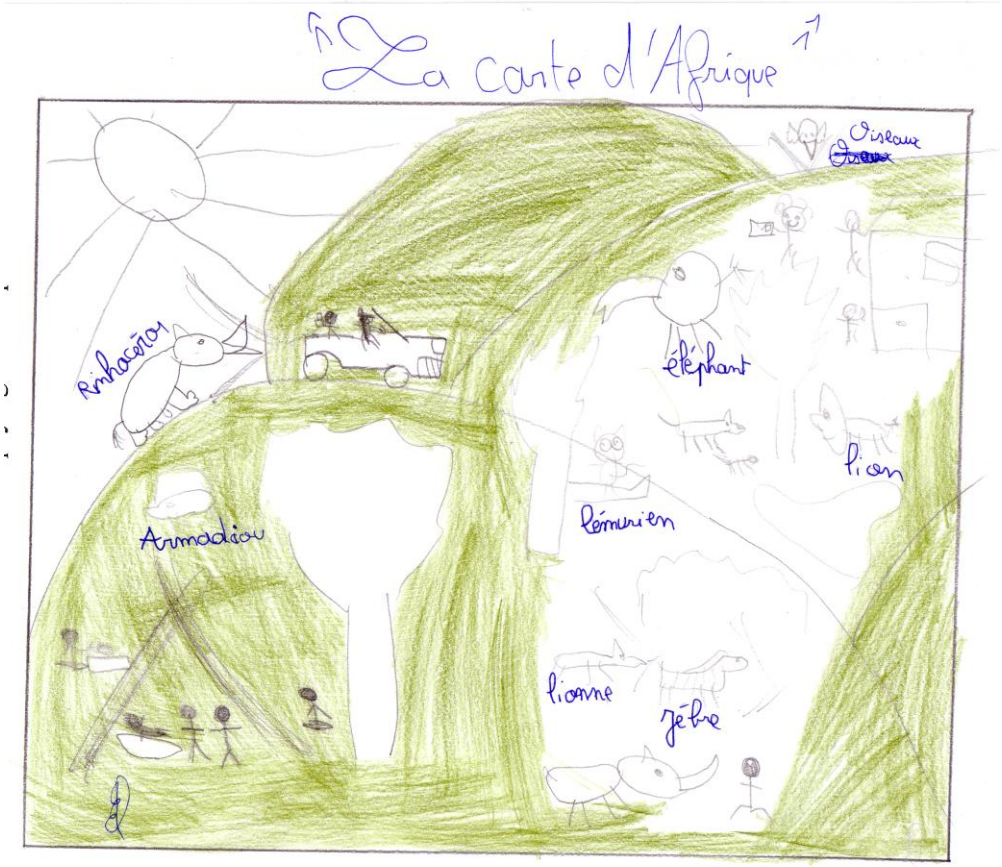


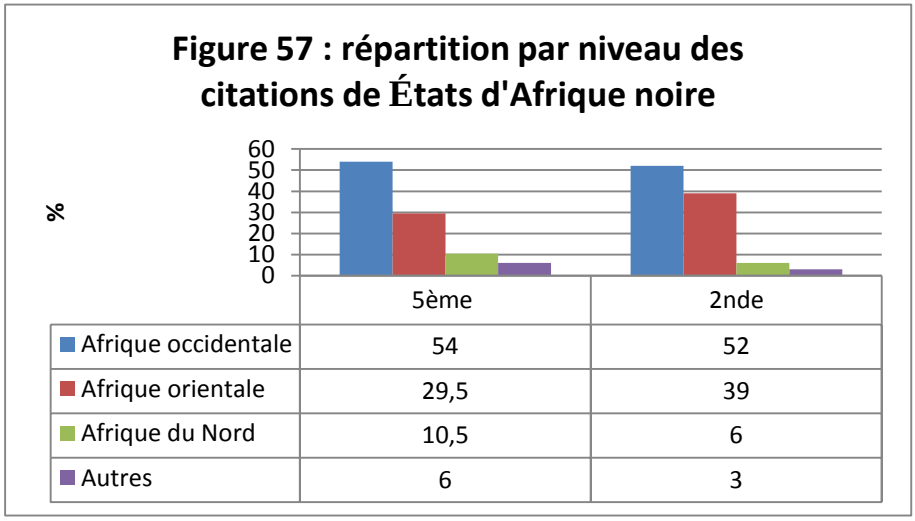
Figure 56 : Julie, 10 ans, Artigueloutan.

1.2. Dans le secondaire, une oscillation entre répulsion et fascination

333 élèves de collège et de lycée de la région de Pau ont répondu à un questionnaire à partir duquel se dégagent leurs représentations des espaces ruraux d'Afrique noire. Tous les élèves de 5ème ont étudié en classe l'Afrique et les élèves de 2nde ont pu rencontrer ce continent à travers l'étude des inégalités de développement ou dans les chapitres consacrés à « Nourrir les hommes » ou « l'eau entre abondance et rareté ». De ce fait, l'enjeu était de mesurer l'impact de la géographie scolaire dans la modification des représentations des élèves ou au contraire dans le renforcement des stéréotypes.

Première observation, l'expression « Afrique noire » est inscrite dans l'imaginaire colonial, l'une des premières preuves est la carte mentale que s'en font les élèves de 5ème et de 2nde. Cette expression fait résonance dans les esprits des adolescents et elle a encore un sens spatial. Les questionnaires demandaient systématiquement de citer des États d'Afrique noire et à partir de ce listing se dessinent ses limites, ses contours[696] (figure 57) : pour les élèves de 5ème 54% des États cités se situent en Afrique occidentale et sont des anciennes colonies françaises, pour les lycéens ce même espace représente 52 %. Les États des grands lacs et du Sud sont davantage cités puisqu'ils passent de 29.5% à 39%, les élèves de 2nde sont perméables au contexte politique et médiatique. Toutefois, pour un certain nombre, cette expression n'a pas d'accroche spatiale 6% de collégiens et 3% de lycéens donnent des réponses erronées. Cela indique que les grands repères géographiques ne sont pas acquis mais cela peut être révélateur des images que renvoie l'Afrique noire : c'est exotique d'où des noms qui invitent au voyage comme Cambodge, Sri Lanka, Paraguay ; c'est aussi synonyme de chaleur d'où les citations d'États au climat désertique comme l'Arabie Saoudite, l'Irak, le Qatar.

[696] Annexe 13.



Le discours des élèves s'inscrit dans « une rhétorique coloniale »[697] pavée de dépréciation, qui de façon implicite marque une domination du *Nous* sur le *Eux*, de l'Occident sur l'Afrique.

Ainsi, les questions fermées et ouvertes mettent en avant un fort misérabilisme qui détonne avec l'aspect merveilleux de l'école primaire. Les élèves font le choix des propositions les plus négatives (figure 58) : les 5èmes voient la vie des paysans dure à 45% des réponses, misérable à 35%, même si elle est en harmonie avec la nature pour 16.6%. L'habitat est caractérisé comme archaïque à la grande majorité (72.73%) alors que l'agriculture ne répond pas au besoin alimentaire de la population (36.81%), elle reste traditionnelle (27.08 %) et archaïque (26.39%). La nature, qui était merveilleuse chez les écoliers, est devenue dangereuse pour l'homme à 37.21%, un enfer à 24.81%, bien qu'elle semble menacée par l'homme pour 16.28%, l'aspect paradisiaque s'est effacé et ne représente plus que 3.88%. Les Secondes restent dans ce sillage : la vie des paysans est dure pour 45.6%, l'habitat est archaïque pour 59%, l'agriculture ne répond pas aux besoins pour 41% et la nature est dangereuse pour l'homme pour 31%. Cependant, le discours semble se nuancer et se positiver. Ainsi, les Africains semblent vivre plus en harmonie avec la nature car ce choix est effectué par plus de 22% des lycées contre 16% des collégiens. L'habitat et l'agriculture sont considérés davantage comme une tradition, ils représentent respectivement 34% et 28 % des choix des lycéens contre 20% et 27% de ceux des collégiens. Surtout la nature est vue comme menacée à 33% contre 16%.

[697] Pour une analyse précise de cette rhétorique coloniale cf. : DUFOUR Françoise. *Des rhétoriques coloniales à celles du développement. Archéologie discursive d'une dominance*. Thèse : sciences du langage : université Paul-Valéry, Montpellier III : 2008.

Figure 58 : répartition des réponses aux questions fermées par niveau[698]

		5ème	1ère enquête 2nde	2nde enquête 2nde	Les 2 enquêtes au lycée	Lycée d'Afrique	5ème du Lycée français de Dakar
La vie des paysans est	dure	45%	46.5%	44.9%	45.6%	46.32%	74.5%
	misérable	35%	21.5%	**26%**	24%	18.87%	2%
	En harmonie avec la nature	16.6%	25.5%	20%	**22.68%**	19.12%	12.5%
L'habitat est	archaïque	72.73%	52.5%	64.4%	59%	32.53%	25.5%
	traditionnel	20%	40.8%	28.2%	**34%**	**57.44%**	**74.5%**
L'agriculture	Ne répond pas aux besoins	36.81%	42.8%	39.5%	41%	32.39%	28%
	traditionnelle	27.08%	26.6%	29.3%	**28%**	**40.85%**	**50%**
	Archaïque	26.39%	24.5%	27.2%	26%	11.55%	22%
La nature est	Dangereuse	37.21%	34.1%	29%	31%	16.38%	12%
	menacée	16.28%	31.7%	**35.2%**	**33.8%**	**38.23%**	**88%**
	Un enfer	24.81%	11.3%	15.64%	13.9%	8.53%	0%
	Un jardin paradisiaque	3.88%	5.69%	8.38%	7.28%	**20.48%**	**0%**

L'analyse lexicale des descriptions des espaces ruraux[699] en 5ème et en 2nde fait apparaître des récurrences et les mots les plus employés appartiennent toujours aux champs lexicaux de la pauvreté et de la chaleur (figure 59) :

Figure 59 : mots énoncés les plus récurrents[700]

Niveau \ Position	1	2	3	4	5	6	7	8
Collège	pauvre	pauvreté	désert	sécheresse	chaleur	misérable	famine	sèche
Lycée 1	pauvre	désert	aride	chaleur	pauvreté	savane	sec	sécheresse
Lycée 2	pauvre	aride	désert	pauvreté	sec	savane	chaleur	sèche
Lycée français d'Afrique	pauvre	dure	sec	chaud	beau	sèche	vide	calme

[698] Il faut lire ce tableau de façon verticale : en clase de 5ème, à la question comment vivent les paysans, 45% des élèves considèrent qu'elle est dure, 35% qu'elle est misérable, 16.6% qu'ils vivent en harmonie avec la nature.
[699] Analyses des questions 11 et 12 du questionnaire de 2nde et des questions 7 et 8 du questionnaire de 5ème.
[700] Il faut lire ce tableau de façon horizontale : au collège le mot le plus répété est « pauvre », le deuxième « pauvreté », le troisième « désert »…puis lors de la 1ère enquête au lycée « pauvre » est encore le mot les plus employé…etc.

Au collège, neuf champs lexicaux construisent un discours péjoratif :

Figure 60: répartitions des 5 mots cités par les élèves de 5ème en champs lexicaux

Champs lexicaux	pauvreté	habitat	agriculture	population	La mort		chaleur	nature	richesse	Autre
					santé	guerre				
Nbre d'évocation	72	28	11	35	22	6	68	55	9	9
Part du thème dans le discours global	23%	9%	3.5%	11%	9%		21.5%	17%	3%	3%

Le discours tenu par les élèves de 5ème est le plus négatif de tous les niveaux observés : 23% des mots cités appartiennent au champ lexical de la pauvreté et 21.5 % à celui de la chaleur. Les autres thèmes sont abordés aussi de façon négative, l'habitat est « sale », « petit », « inconfortable », la population oscille entre la joie et la tristesse, entre un fort et petit nombre. Cet avis très tranché marque deux visions stéréotypées : d'un côté, une population trop nombreuse souffrant de ce surpoids démographique et de l'autre un monde aux faibles densités où malgré la misère, les gens sont heureux. Cependant, la mort est fortement présente (9% des évocations) avec sa noria de catastrophes : guerre, maladie, famine, épidémie…alors que l'agriculture semble souffrir d'un certain archaïsme et reste traditionnelle. La nature (17 % des évocations) offre un cadre sous tension car si nous y retrouvons la savane avec ses hautes herbes et ses animaux, les aspects sauvages et dangereux sont mis en avant.

Les descriptions faites à l'aide de thèmes reprennent ce discours assez négatif, les élèves insistent davantage sur la maladie « à cause des maladies et des famines il y a beaucoup de décès » ; l'environnement est dur avec « des habitations vieilles, pas confortables », « un habitat fragile en bois et en feuille » ; la pauvreté est omniprésente et la description des habits en est un stigmate car ils sont toujours « simples », « vieux », « peu à la mode », « déchirés » même s'ils peuvent être de couleurs vives. Les adjectifs donnés aux paysages marquent cette vision sombre, ils sont « monotones, tristes, sinistres, vides, secs, sableux, désertiques, arides, répétitifs ». Le seul élément positif reste la nature avec ses animaux sauvages dont les descriptions reprennent l'espace merveilleux des écoliers, mais les collégiens insistent sur la dangerosité des bêtes et leur disparition.

Les enseignants interrogés soulignent tous cette image négative chez leurs élèves. Tous les enseignants, du jeune stagiaire au retraité, font part de « la grande ignorance »[701] des élèves sur l'Afrique. Ils en ont « une image pas très réelle »[702] et elle est souvent péjorative basée sur des clichés :

> « Ils sont sales, parce qu'ils n'ont pas d'éducation […] les africains sont pauvres […] ils n'ont aucune éducation à la démographie, pour eux ils font des enfants parce qu'ils ne savent pas comment on fait des enfants quasiment tu vois (rire), rarement, j'ai rarement eu des images positives, pour eux c'est toujours très négatif l'Afrique noire »[703].

L'Afrique noire est associée à la pauvreté et à la chaleur : « c'est sec…… c'est pauvre…….et ils ne savent pas se débrouiller »[704]. Les élèves semblent avoir une vision très simpliste basée sur des stéréotypes qui dessinent une Afrique moribonde touchée par la faim, la guerre, la maladie et où la couleur de la peau est encore associée à l'esclavage. Leur discours est décrit comme sans nuance emprunt de déterminisme et de manichéisme. Face à cette image péjorative, un seul enseignant témoigne de l'apparition d'un aspect positif, qui va de paire avec le développement d'un sentiment misonéiste qui leur fait dire que les Africains sont proches de la nature :

> « il y a autre chose, là par contre, c'est une image extrêmement forte chez les élèves : il y a l'idée que le progrès, c'est mal. Eh oui, c'est que la machine, la chimie de l'agriculture, tout ça, les OGM, tout ça, il y a cette espèce de…ça, c'est stupéfiant, ça…**d'anti-modernisme**…et **au moins eux, ils sont proches de la nature**. Ils sont…voilà…là, on peut avoir des réflexions qui sont stupéfiantes et qui peuvent être parfaitement racistes sans que les élèves n'aient aucune idée de cela. Là, en toute bonne foi, les élèves effectivement…ben oui…Nous, on est englué dans nos villes […] c'est un lieu de perdition, c'est catastrophique »[705].

Les enseignants retraités se souviennent de réactions encore plus marquées dans les années 1970, avec des visions d'élèves ancrées dans l'imaginaire postcolonial d'alors : l'Africain était considéré comme un être inférieur. Ces images ont disparu.

Les enquêtes en classe de 2nde révèlent un discours plus complexe, mélange de propos misérabilistes et de notations plus positives. Cette dichotomie discursive ne s'effectue pas

[701] Professeur retraité n°3
[702] Professeur expérimenté n°3
[703] Professeur expérimentée n°1
[704] Professeur expérimentée n°2
[705] Professeur expérimenté n°3

entre des groupes d'élèves mais à l'intérieur même du discours de chaque élève. L'Afrique noire devient, à la fois, répulsive et fascinante dans une binarité exprimée dans toutes les réponses.

L'image d'une Afrique dévorée par la chaleur et la pauvreté est omniprésente dans le discours des lycéens, les mots les plus employés appartiennent toujours aux champs lexicaux de la pauvreté et de la chaleur (figure 59). Comme pour le collège, les thématiques des descriptions restent péjoratives et le constat est unanime : pauvreté, manque d'éducation, malnutrition, famine, maladies et tristesse. Des considérations neutres, voire positives tempèrent cependant l'analyse première. Les sociétés d'Afrique noire s'organisent en tribus, voire en communautés, vivent dans le respect de la tradition, certains rites ou valeurs sont mis en avant comme la solidarité. Malgré tout, la population reste souriante, « aux dents blanches », les hommes chantent et boivent, les gens sont ouverts et accueillent volontiers les étrangers. Bien sûr, sous l'Africain débonnaire, ressurgissent les stéréotypes coloniaux, comme ceux qu'illustraient les anciennes publicités de la marque *Banania.*

Il ressort des enquêtes que les populations d'Afrique noire ont pour activité principale l'agriculture, souvent vivrière, et l'élevage, complétées par la chasse et la pêche, alors que les femmes vont puiser de l'eau, s'occupent des enfants et font le ménage. Dans quelques réponses, l'activité sportive est prépondérante, comme le foot ou la course à pied, remarques révélatrices d'une autre idée reçue concernant la prétendue supériorité physique des Africains. À la marge sont encore cités l'activité des plantations, le défrichement ou le travail dans les mines.

D'après les enquêtés, la population vit dans des villages à l'habitat simple, construit avec les matériaux trouvés sur place : cabanes en bois, pierre, terre, couvertes de paille, de chaume, de feuilles de palmiers, tous matériaux naturels. Ces huttes ou ces cases, construites à la main, forment un habitat traditionnel. Remarquons que le terme « case » est assez peu employé[706] .

La restitution des paysages à travers les enquêtes distingue deux grands types : d'une part, l'Afrique sèche, voire désertique, d'autre part une Afrique colorée, exotique avec savane et animaux sauvages, plus esthétique que la précédente. Notons que les images des élèves de l'école primaire se perpétuent longtemps !

Enfin, l'enquête demandait de décrire les vêtements, ce qui permet de préciser les représentations. Deux catégories d'Africains se dégagent des réponses. D'une part, celui aux habits déchirés, voire à la nudité mal couverte, incarne une Afrique victime de tous les maux,

[706] 12 citations sur 104 élèves interrogés lors de la première enquête et 13 sur 130 pour la 2ème enquête.

d'autre part les habits au drapé léger et coloré, symbolisent une Afrique juvénile qui peut devenir un modèle alternatif aux sociétés du Nord, présentées comme matérialistes, individualistes, mais aussi « aseptisées - anémiées »[707].

Le discours des lycéens est donc plus riche que celui des collégiens mais il est empreint de contradictions et de stéréotypes qui s'affrontent. Le discours semble s'être alimenté des images médiatiques qui se mêlent à des éléments étudiés dans le curriculum scolaire.

1.3. Les élèves de lycée français d'Afrique, une synthèse des représentations

L'enquête préparatoire effectuée au lycée français de Dakar et la seconde effectuée dans trois autres lycées français d'Afrique, apportent un regard proche de ceux de la métropole (figure 58) : la vie dure des paysans emporte les suffrages avec 46.32% et même 74.5% des choix au lycée de Dakar. Les occurrences soulignent, elles aussi, la pauvreté, la chaleur et la dureté de la vie (figure 59), mais deux aspects sont mis en avant : le rapport à la nature et la tradition. En effet, l'habitat et l'agriculture qui semblaient archaïques pour les métropolitains sont vus comme traditionnels à 57.7% et 40.85% et même 74.5% et 50% pour les Sénégalais. Les élèves sont plus sensibles à la détérioration de la nature et ils soulignent les dégâts environnementaux, 38.23% des élèves de la seconde enquête et 88% des élèves du Sénégal pointent une nature menacée par l'homme. Ces élèves ont une conscience aigüe des problèmes environnementaux comme la déforestation, l'exploitation intensive des sols, les problèmes d'eau et de pollution qui touchent les populations locales. Ils apportent plus de nuances dans leurs réponses car leurs connaissances du territoire sont plus précises, ils parlent d'agriculture de subsistance, ils soulignent les progrès agricoles, ou encore l'hétérogénéité des situations. Leurs descriptions dépeignent les villages, la savane et le désert mais ils soulèvent les problèmes du manque d'infrastructures (hôpitaux, électricité, école), de corruption, et de pollution, notamment les nombreux plastiques qui jonchent les rues et couvrent les paysages. Ces discours sont ceux d'enfants urbains et la rupture entre ville et campagne y est très marquée : le thème de l'isolement est récurrent avec des mots comme « éloignement, vide, isolement » et des expressions plus virulentes : « loin de la civilisation », « loin de la modernité », « opposés à la civilisation ». La proximité avec les espaces ruraux induit un renforcement du *pathos* dans les réponses données avec un discours basé sur la répulsion :

[707] AMSELLE Jean-Loup. « La fascination répulsive de l'Afrique dans l'imaginaire occidental ». *Les Temps Modernes*, n° 620-621, 2002.

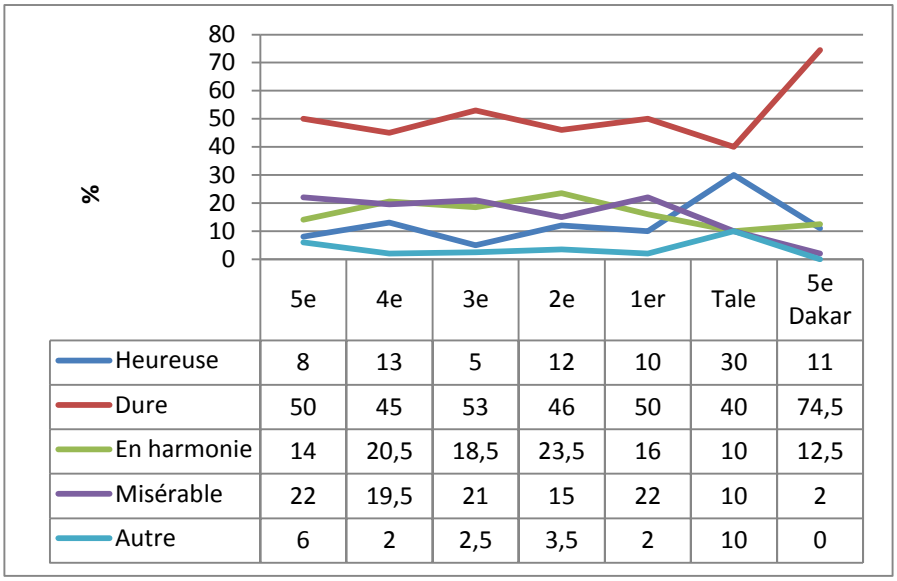
« moche, laid, personne négligente, irresponsable, inhospitalier, fainéant, rien de moderne, mauvaise mentalité, famélique ». Au contraire d'autres élèves montrent ces espaces comme des havres : « harmonieux, heureux, simple, paisible, calme, belle, riche, fertile, accueillante, respectable ». La binarité du discours observée en France se retrouve accentuée dans les lycées africains.

Les représentations varient aussi selon le niveau des élèves comme en France, mais elles sont plus homogènes. Des écarts de point de vue peuvent être remarqués pour la classe de terminale et de 5ème de Dakar mais il faut mettre de côté ces résultats pour une étude comparative car ces enquêtes sont particulières du fait du faible nombre d'élèves pour la terminale (figure 13) et du déroulement différent de l'enquête effectuée au Sénégal[708]. Au delà de cela, nous aurions pu penser que les représentations se modifiaient progressivement avec l'âge, partant d'un point de vue pour aller vers un autre mais le décryptage des enquêtes montrent une discontinuité. Il y a ainsi une alternance de hausses et de baisses des taux sans pour cela modifier les tendances générales (figure 61) : si la dureté de la vie des paysans oscille entre 45% et 53% tout en restant l'aspect dominant, l'aspect misérable et en harmonie avec la nature sont au coude à coude et leurs courbes ondulent. Nous retrouvons ce phénomène pour l'agriculture (figure 63) et la nature (figure 64). La classe de 3ème se distingue pour la description de l'habitat (figure 62) qui est de façon identique traditionnel et archaïque alors que les autres niveaux notent une préférence marquée pour l'aspect traditionnel.

Le discours qui ressort de nos enquêtes dans les lycées français d'Afrique est proche de celui des élèves vivant en France, la proximité avec l'espace étudié tend à l'homogénéiser, c'est-à-dire à diminuer l'écart de point de vue entre les individus et entre les groupes. Cette proximité entraine aussi une focalisation sur des problèmes plus proches des réalités du quotidien tout en ayant des représentations plus positives.

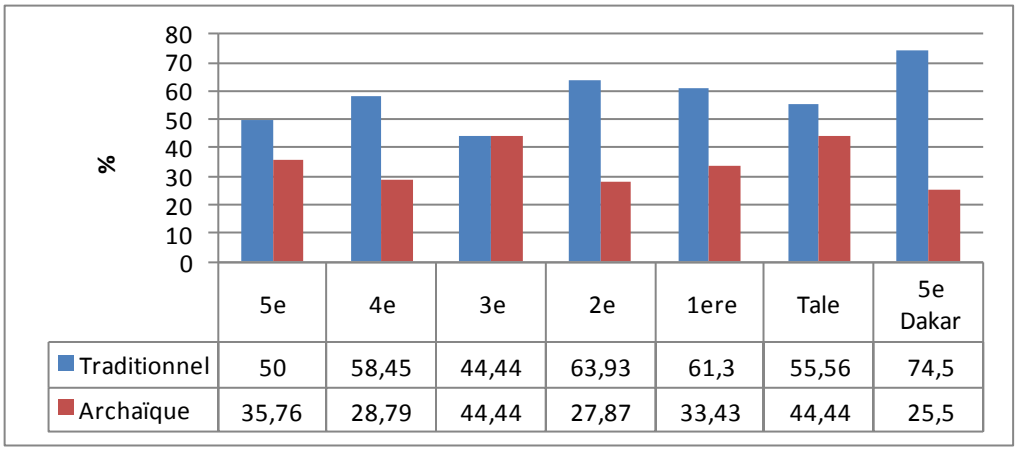
[708] Cf. Partie 1, chapitre 4.

Figure 61 : la vie des paysans qualifiée par les élèves de lycée français d'Afrique classés par niveau



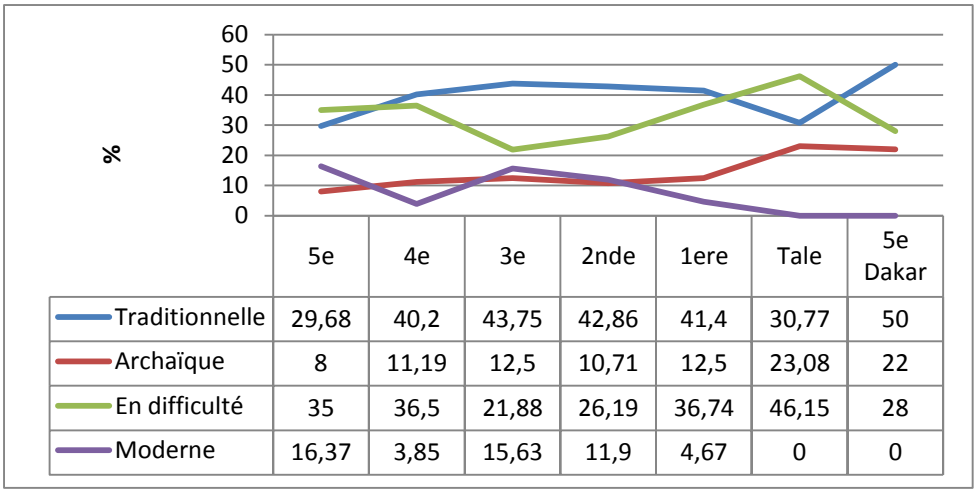
	5e	4e	3e	2e	1er	Tale	5e Dakar
Heureuse	8	13	5	12	10	30	11
Dure	50	45	53	46	50	40	74,5
En harmonie	14	20,5	18,5	23,5	16	10	12,5
Misérable	22	19,5	21	15	22	10	2
Autre	6	2	2,5	3,5	2	10	0

Figure 62 : l'habitat qualifié par les élèves de lycée français d'Afrique classés par niveau



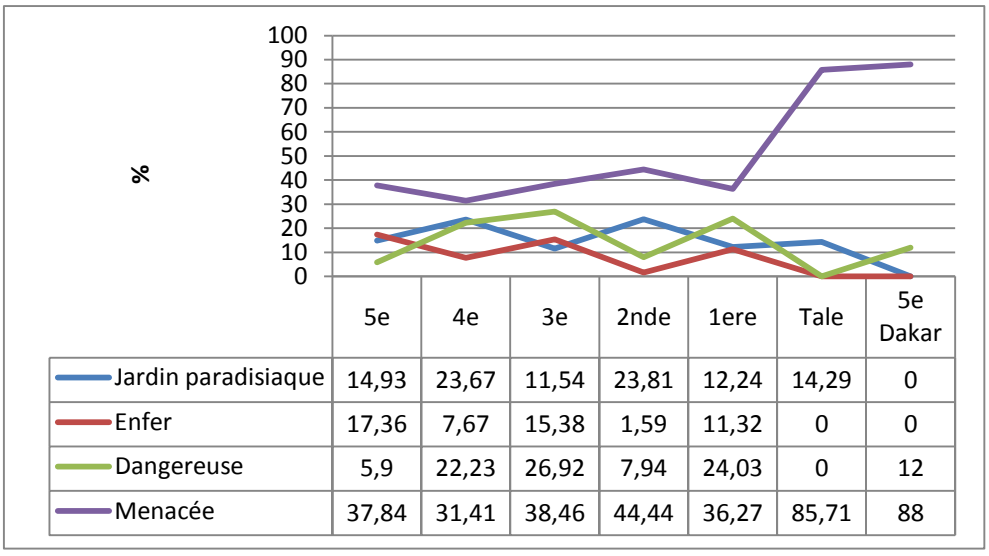
	5e	4e	3e	2e	1ere	Tale	5e Dakar
Traditionnel	50	58,45	44,44	63,93	61,3	55,56	74,5
Archaïque	35,76	28,79	44,44	27,87	33,43	44,44	25,5

Figure 63 : l'agriculture qualifiée par les élèves de lycée français d'Afrique classés par niveau



	5e	4e	3e	2nde	1ere	Tale	5e Dakar
Traditionnelle	29,68	40,2	43,75	42,86	41,4	30,77	50
Archaïque	8	11,19	12,5	10,71	12,5	23,08	22
En difficulté	35	36,5	21,88	26,19	36,74	46,15	28
Moderne	16,37	3,85	15,63	11,9	4,67	0	0

Figure 64 : la nature qualifiée par les élèves de lycée français d'Afrique classés par niveau



	5e	4e	3e	2nde	1ere	Tale	5e Dakar
Jardin paradisiaque	14,93	23,67	11,54	23,81	12,24	14,29	0
Enfer	17,36	7,67	15,38	1,59	11,32	0	0
Dangereuse	5,9	22,23	26,92	7,94	24,03	0	12
Menacée	37,84	31,41	38,46	44,44	36,27	85,71	88

De l'école primaire au lycée : les élèves de cours moyen décrivent alors l'Afrique comme un paysage de savane avec ses villages de cases et ses populations noires pauvres mais heureuses. Cette vision idyllique s'oppose à celle des élèves de 5ème qui voient ces espaces comme un concentré de malheurs comme la sécheresse, la pauvreté, la guerre, les famines et le retard de développement. Les élèves de 2nde apportent un regard plus nuancé, une sorte d'entre deux, une forme de « fascination répulsion » comme a pu le dire Jean-Loup Amselle[709], où se mêlent des représentations négatives et positives : ainsi à la misère répond une harmonie avec la nature, la guerre s'oppose à une société pacifique avec ses rites et ses coutumes ; ces espaces sont paradoxalement synonymes à la fois de désordre (social, économique, politique) et d'équilibre (écologique et sociétal). Les élèves des lycées français d'Afrique semblent faire la synthèse, leur discours reprend les différents éléments positifs comme négatifs en lui donnant des particularités liées à la proximité des espaces ruraux.

2. Les représentations modelées par l'environnement scolaire

Nos enquêtes ont été effectuées sur des groupes d'élèves, soit une agrégation d'individus. Chaque groupe évolue dans un environnement scolaire qui représente le cadre et les contraintes dans lesquels évoluent les individus. Ces éléments structuraux et organisationnels que le sociologue britannique Rutter a nommé l'*éthos*[710], interfèrent dans les réponses. Nous distinguons trois types d'influence : l'effet établissement, l'effet classe et l'effet posture.

L'effet établissement est un élément très discuté scientifiquement et idéologiquement, les écoles seraient plus ou moins efficaces du fait de leur structure et du climat qui y régnerait. Ces effets sur la réussite et la progression des élèves semblent faibles et plus ténus en France que dans les pays voisins[711], et une part de ces effets est attribuable aux classes fréquentées et non à l'établissement en tant que tel[712]. Toutefois, les représentations changent selon l'environnement du groupe. L'effet établissement est peu perceptible, seule la distance constitue un facteur prégnant, comme nous avons pu le voir sur les enquêtes des Lycées

[709] AMSELLE Jean-Loup. « La fascination répulsive de l'Afrique dans l'imaginaire occidental ». *Les Temps Modernes*, n° 620-621, août-novembre 2002.
[710] RUTTER Michael, *et alii*. *Fifteen thousand hours: secondary schools and their effects on children*. Londres: Open Books, 1976. Cité par DURU-BELLAT Marie. « Les apprentissages des élèves dans leur contexte : les effets de la composition de l'environnement scolaire ». *Carrefours de l'éducation*. N°16, juillet-décembre 2003, p.191.
[711] DURU-BELLAT Marie. « Les apprentissages des élèves dans leur contexte : les effets de la composition de l'environnement scolaire ». *Carrefours de l'éducation*. N°16, juillet-décembre 2003, p.187.
[712] *Ibid.* p.190.

français d'Afrique. Quelques éléments liés à la vie de l'établissement transparaissent : à l'école primaire d'Artigueloutan, les animaux sont plus présents dans les dessins que dans les autres écoles enquêtées, car les élèves relatent que leurs dessins sont influencés par le fait qu'après la cantine, lors de la garderie, l'employé leur a montré des images de l'Afrique et les enfants ont colorié des dessins d'animaux. Les trois collèges montrent quant à eux peu de différences. Ils proposent les mêmes profils de courbes, ce qui indique des représentations similaires (figures 65 et 66) :

Figure 65: points de vue sur la vie des paysans classés par établissement

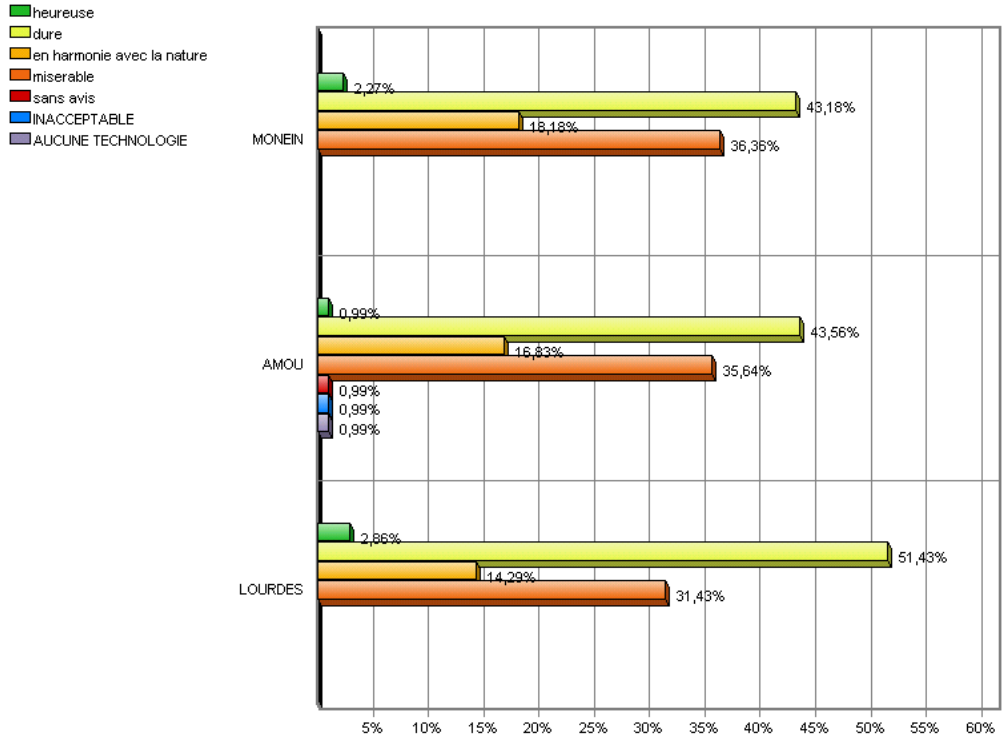
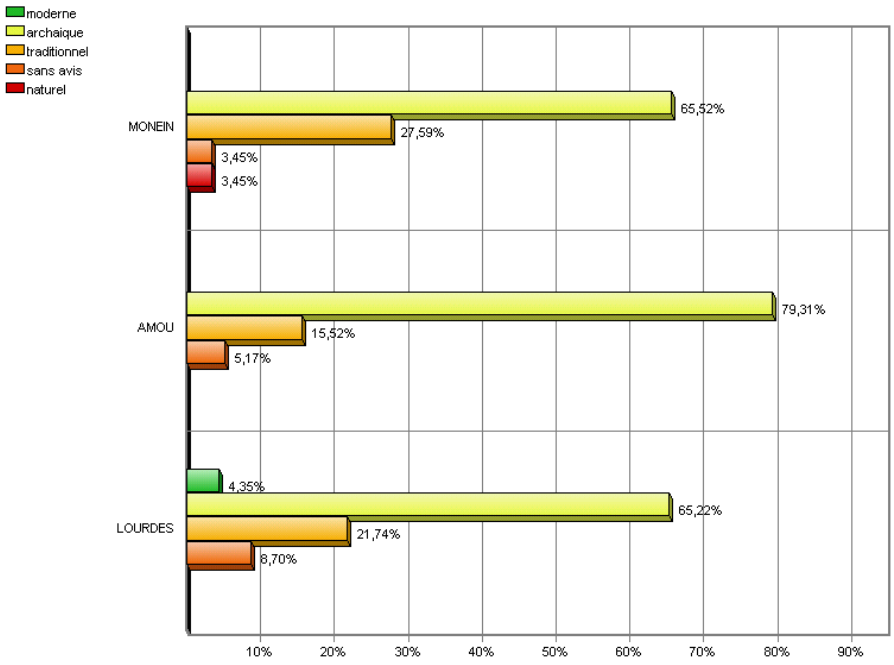


Figure 66: le type d'habitat classé par établissement



Il y a quelques éléments qui diffèrent ainsi pour les enquêtés du collège d'Amou, l'aspect archaïque supplante l'aspect traditionnel de l'agriculture (figure 67). La perception de la nature est plus floue pour le collège de Monein (figure 68) qui se distingue par un nombre important de sans avis (22.22%).

Figure 67 : points de vue sur l'agriculture classés par établissement

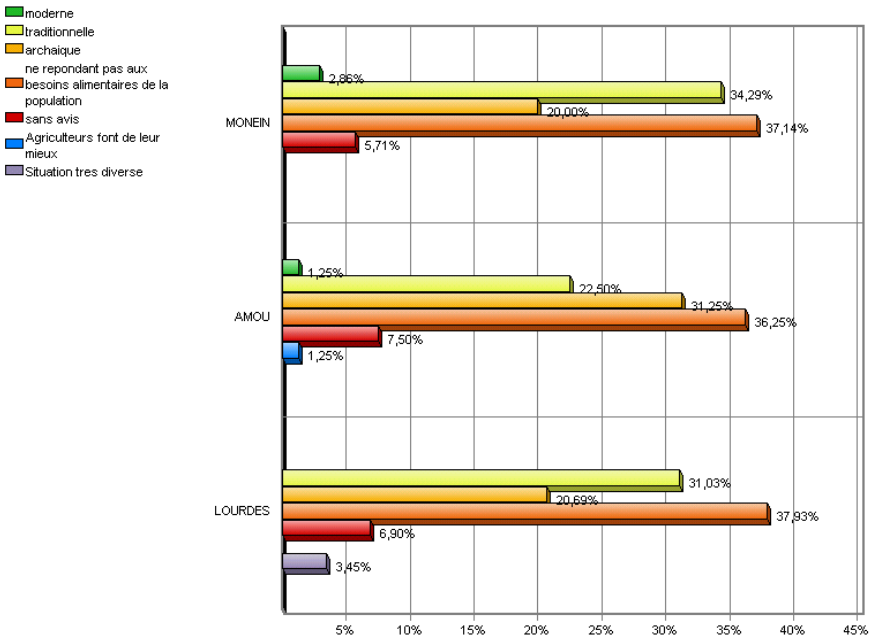
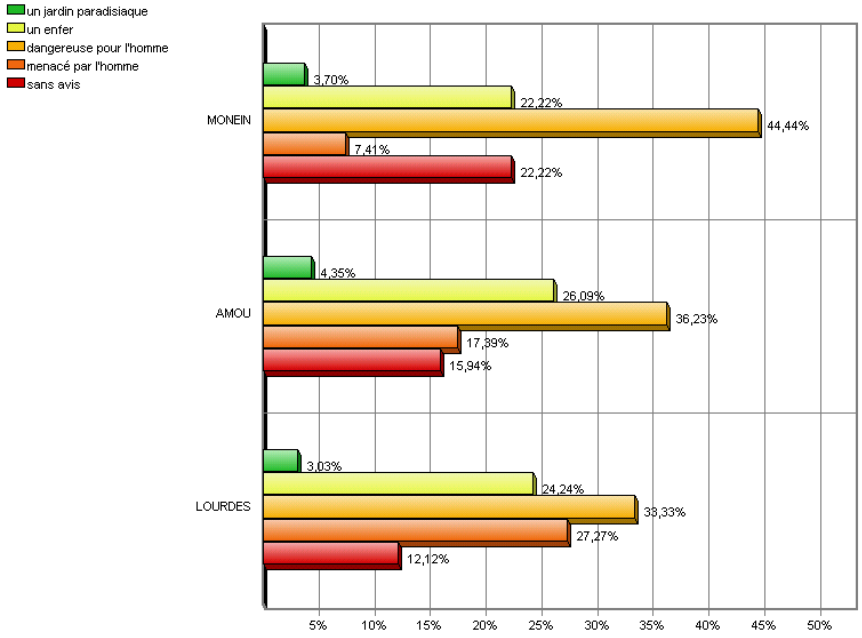


Figure 68: caractéristiques de la nature classées par établissement



Les deux enquêtes effectuées dans le même lycée mettent en évidence, quant à elles, non pas l'effet établissement ou l'effet classe mais la primauté de l'effet « posture ». La position intellectuelle et physique dans laquelle se trouve l'enquêté agit sur les réponses de l'individu et sur celles du groupe. En effet, la deuxième enquête effectuée dans un contexte de classe entière, face à son professeur d'histoire-géographie et en posture d'évaluation donne des résultats similaires pour chaque classe, alors que la première enquête effectuée par un élève de première sur chaque individu, avec une relation de proximité donne des réponses une fois rapportées à la classe plus diversifiées et plus dispersées. Les amplitudes entre le taux le plus fort et le taux le plus faible sont très faibles dans la deuxième enquête et très fort dans la première, donc le discours s'homogénéise dans la deuxième enquête, les élèves tendent à répondre la même chose. A contraire, pris à part l'élève construit son discours avec ses propres références et non celles du groupe ce qui donne une dispersion des résultats :

Figure 69 : Amplitude des réponses entre les classes

La vie des paysans	1ère enquête menée par les élèves			2nde enquête menée par le professeur		
	Taux le plus fort	Taux le plus faible	**Amplitude**	Taux le plus fort	Taux le plus faible	**Amplitude**
Dure	55.56	37.71	**17.85**	45.90	44.26	**1.64**
Misérable	30.56	0	**30.56**	32.81	22.86	**9.95**
En harmonie	50	19.44	**30.56**	21.31	16.39	**4.92**

L'habitat	1ère enquête menée par les élèves			2nde enquête menée par le professeur		
	Taux le plus fort	Taux le plus faible	**Amplitude**	Taux le plus fort	Taux le plus faible	**Amplitude**
Traditionnel	66.67	28.57	**38.1**	37.34	16.22	**21.12**
archaïque	71.43	22.22	**49.21**	81.08	51.35	**29.73**

L'agriculture	1ère enquête menée par les élèves			2nde enquête menée par le professeur		
	Taux le plus fort	Taux le plus faible	**Amplitude**	Taux le plus fort	Taux le plus faible	**Amplitude**
Traditionnelle	40.37	20.45	**19.92**	38.16	20.34	**17.82**
Archaïque	36.36	18.18	**18.18**	34.43	20.34	**14.09**
Ne répond pas aux besoins	48.39	27.27	**21.12**	42.86	32.73	**10.13**

La nature	1ère enquête menée par les élèves			2nde enquête menée par le professeur		
	Taux le plus fort	Taux le plus faible	**Amplitude**	Taux le plus fort	Taux le plus faible	**Amplitude**
Dangereuse	42.86	25	**17.86**	39.47	23.4	**16.07**
Menacée	62.5	25.93	**36.57**	42.55	24.44	**18.11**
Enfer	18.92	2.7	**16.22**	20	10.33	**9.67**

Le fait de se retrouver dans une même classe sous le regard de son enseignant altère les réponses. Les élèves s'autocensurent, ils se mettent dans une position intellectuelle où ils cherchent quelle est la réponse qu'on attend d'eux. Il y a alors un formatage du discours. Nous remarquons d'abord une diminution du nombre de mots employés. La première enquête a permis de glaner 529 mots pour 104 élèves soit un ratio de cinq mots par élève, alors que la

2ème enquête produit 630 mots pour 130 élèves soit un ration de 4.8 mots par élève, mais le plus surprenant c'est une diminution de la diversité du vocabulaire et un renforcement de certains champs lexicaux. Ainsi, la 2ème enquête dépeint une population plus en souffrance et les aspects environnementaux sont plus prégnants alors que dans la première enquête les aspects merveilleux étaient davantage présents. Cet aspect négatif est amplifié par un suremploi de la négative : « sans irrigation, pas de route, pas à l'école, pas d'eau potable, peu d'herbe…etc. ». La comparaison entre les mots cités de la première et seconde enquêtes met à jour une utilisation d'un vocabulaire plus technique, plus géographique quand les élèves sont face à leur professeur ; des mots apparaissent comme « frontière, P.E.D., pays du Sud, culture vivrière marchande, Tutsi et Hutu, tribu, etc. ». Les enquêtes en Afrique témoignent du même phénomène : l'enquête effectuée à Dakar a été faite à l'oral chaque élève répondant à son professeur sous le regard de ses camarades. Les élèves ont limité leurs réponses et ont favorisé les stéréotypes, le discours devient sans nuance et il ne se disperse pas (figure 58) : 74.5% des élèves montrent que la vie des paysans est dure, 74.5% que l'habitat est traditionnel, 50% que l'agriculture est traditionnelle et 88% que la nature est menacée.

Cet effet posture se retrouve à l'école primaire : lors des discussions effectuées après les dessins, une fois les feuilles ramassées, les élèves délivrent un discours différent. Les élèves ont pu parler d'autres éléments sur l'Afrique qui figurent ni dans leurs dessins, ni dans leurs écrits : le phénomène urbain, les bidonvilles, les richesses, la diversité culturelle. Les informations acquises hors de la classe par le canal familial, en particulier, sont souvent mises de côté, c'est ainsi qu'une demoiselle a décrit avec précisions la situation de l'Angola en déployant le discours de son père, ingénieur de chez Total, souvent en mission dans ce pays.

Par conséquent, les élèves dans le cadre de la classe jouent leur rôle d'élève et retranscrivent ce qu'ils pensent être les réponses attendues. Ils se conforment à l'avis général, au stéréotype et non pas à l'idée plus juste ou plus précise acquise ailleurs et ils reproduisent la représentation du groupe. Il y a donc deux discours : un discours scolaire et un discours individuel. Le premier est plus simplifié fabriqué d'images fortes autour de thématiques médiatiques et le second est plus inspiré par les connaissances personnelles, le vécu et les sentiments. Les représentations ont une double fonction, l'une permet de donner des images et des mots pour comprendre le monde, l'autre permet à l'individu de s'insérer dans le groupe, de marquer son appartenance en construisant un discours qui appartient à la mémoire collective. La géographie scolaire, voire l'école, construit volontairement et de façon implicite un discours basé sur des représentations stéréotypées pour répondre à un besoin social. Ces représentations appartiennent à une culture scolaire qui entretient et diffuse des symboles.

Pascal Clerc souligne ce fonctionnement symbolique de la géographie scolaire qui produit des mythes, c'est-à-dire des sens seconds, des métalangages qui se superposent aux sens premiers nés de la relation signifiant/signifié[713]. Les espaces ruraux d'Afrique noire forment le mythe de l'espace en sous-développement et vierge de toute empreinte humaine. Le discours scolaire qui devrait être l'expression d'une mise à distance et d'une prise en compte de la complexité, est avant tout un outil de socialisation de ce fait les stéréotypes et les représentations éculées sont favorisés. C'est pourquoi, les représentations exotico-coloniales résistent au temps. Ce processus nous permet de comprendre que la sémiosphère se construit dans cette double nécessité pour l'individu de comprendre le monde et de prendre sa place dans le groupe. La tension entre les deux maintient les représentations, ce qui expliquent que les acteurs exogènes et transitionnels portent un regard et fabriquent des discours désuets qui fonctionnent en miroir avec ceux des acteurs endogènes.

Toutefois, si l'environnement scolaire en tant qu'effet interne est remarquable dans la construction des représentations, l'influence de l'origine sociale et du genre, soit des effets externes, est aussi importante[714].

3. L'habitus et l'effet genre, des influences externes modulant les représentations des élèves

Les élèves vivent dans des milieux socio-économiques différents, leurs références et leurs intérêts sont façonnés par le poids social de leur entourage proche. C'est ce que Pierre Bourdieu a pu appeler l'habitus :

> « c'est un ensemble de dispositions durables, acquises, qui consiste en catégories d'appréciation et de jugement et engendre des pratiques sociales ajustées aux positions sociales. Acquis au cours de la prime éducation et des premières expériences sociales, il reflète aussi la trajectoire et les expériences ultérieures : l'habitus résulte d'une incorporation progressive des structures sociales »[715].

---

[713] CLERC Pascal. *La culture scolaire en géographie. Le monde en classe*. Rennes : P.U.R., 2002, p.69.

[714] Remarques effectuées pour l'enseignement du français dans ATTALI Alain, BRESSOUX Pascal. *L'évaluation des pratiques éducatives dans les premier et second degrés*. Haut Conseil de l'évaluation de l'école, octobre 2002, p.34. En ligne : http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/034000533/0000.pdf. Consulté en juin 2012.

[715] WAGNER Anne-Catherine. « Habitus ». PAUGAM Serge (dir.). *Les 100 mots de la sociologie*. Paris : Presses universitaires de France, coll. « Que Sais-Je ? », 2010.

C'est ce qui explique que, placés dans des conditions similaires, les élèves aient la même vision du monde du fait de leur appartenance à un groupe social déterminé. Chaque microcosme social ou champ requiert un habitus spécifique, ce qui peut laisser penser que les représentations des élèves se modifient par rapport à leur propre champ social.

Vivre proche des espaces ruraux d'Afrique noire ne veut pas dire avoir une vision plus objective (si objectivité il peut y avoir), la distance sociale conditionne la perception des territoires et elle semble très marquée dans les lycées français d'Afrique. En effet, la particularité de ces classes c'est d'être cosmopolitaines. À titre d'exemple, la classe de 2nde de Nairobi est composée de quatorze nationalités : française, belge, italienne, suisse, canadienne, anglaise, ivoirienne, congolaise, camerounaise, burkinabaise, malgache, kényane, soudanaise et sénégalaise. La majorité des parents sont fonctionnaires des administrations diplomatiques, cadres d'institutions internationales ou cadres de firmes transnationales, ils appartiennent aussi à l'élite économique et politique locale. L'univers culturel de ces élèves est donc très particulier, ces enfants ont beaucoup voyagé, et ils partagent une culture de l'entre-deux à la fois occidentale et africaine, ce qui leur donne une vision syncrétique. Cette dernière s'inscrit en même temps dans la réalité du quotidien et dans un discours généraliste sans nuance. Les collègues d'Afrique nous ont signalé que les élèves vivent dans des communautés peu intégrées aux sociétés africaines et que ces élèves maintiennent des représentations erronées. C'est le cas au Sénégal : les métropolitains ne voient souvent que les bons aspects du pays : d'ailleurs « jugé exotique, ils ne voient en l'Afrique que le côté paradisiaque des plages et des campagnes car ils passent leurs weekend et leurs vacances scolaires dans des lieux privilégiés avec ballade en pirogues, pêche au gros, pélicans, baignade sur des îles retirées »[716]. Cette vision des campagnes comme espace de détente et de tourisme est fortement présente dans les autres établissements. Ainsi, un élève de 1ère scientifique du lycée français du Tchad explique que la campagne est un lieu de repos pour le weekend où il a l'habitude de piqueniquer en famille. De façon plus accentuée, les enfants de la diaspora libanaise, élèves du lycée français de Dakar, vivent repliés sur leur communauté qui s'est créé des espaces refuges (quartier, habitat luxueux) ; ils tiennent un discours identique aux élèves métropolitains. Quant aux élèves sénégalais ou métissés, ils appartiennent à l'élite économique et ils sont plus tournés vers l'Occident que vers leur pays. Les collègues soulignent ainsi une construction identitaire complexe entre Occident et Afrique où les représentations exotico-coloniales sont à peine nuancées. Ces élèves revendiquent une identité africaine forte mais ils tiennent un discours

[716] Propos d'un enseignant du Sénégal qui a participé à notre enquête.

misérabiliste. Si pour certain les espaces ruraux sont « la vraie Afrique »[717], le lieu où leur famille réside, pour la majorité leur discours est assez dur, calqué sur celui des Occidentaux. Ici le cadre de la classe et la position sociale sont les facteurs organisationnels du discours.

En France, les dessins des écoliers sont aussi révélateurs de la force du capital culturel dans la construction des représentations. Quatre dessins de paysage d'Afrique soulignent ces différences : pour David, l'enfant du voyage, l'Afrique évoque peu de choses, l'espace est identique à celui de l'Europe, le seul élément qu'il souligne sont les cerises qui sont pour lui exotiques (figure 54). Pour Julien, le fils du professeur d'histoire, les campagnes d'Afrique sont les pyramides d'Égypte avec le désert et la « vallée agricole irriguée du Nil » (figure 53). Pour Maïli dont les parents sont fonctionnaires, l'Afrique est celle du dessin animé *Kirikou* avec son village de cases dans la savane, où les femmes aux seins nus s'occupent des enfants et de la cuisine alors que les hommes chassent (figure 46). Enfin Julie, fille d'artisan, reproduit des scènes vues à la télévision et dans un livre : une belle girafe mange les feuilles des arbres et une femme aux seins nus, en arrière-plan, ramasse des fruits qu'elle dépose dans un plat posé sur sa tête (figure 56). Les références des élèves sont donc liées à leur entourage culturel ici les médias, la passion d'un parent pour l'histoire égyptienne et un voyage dans le pays des Pharaons ou au contraire aucune image de l'Afrique ancrée dans leur univers mental. L'habitus bourdieusien est donc une explication des différences entre les dessins et les discours des élèves, chaque élève reproduisant les références culturelles reçues en héritage.

Au collège et au lycée, pour apprécier les modifications possibles des représentations par rapport à cette donnée sociale nous avons demandé aux enquêtés d'indiquer la profession de leurs parents. Comme nous l'avons souligné dans notre présentation des enquêtes, la répartition socioprofessionnelle des parents des élèves n'est pas représentative de la population française avec par exemple une surepresentation des agriculteurs dans notre échantillon de collège ou celle des cadres chez les parents d'élève de lycée (figure 70). Avec ces marqueurs différents, nous pouvions nous attendre à des écarts de réponse entre les élèves de milieux différents. Nous observons le phénomène contraire, il y a globalement une même ventilation des réponses quelles que soient les professions des pères ou des mères. Des nuances peuvent apparaître selon les thématiques abordées et elles reflètent des centres d'intérêt différents. Dans la première enquête effectuée en 2nde, les enfants de père artisan considèrent à 60% que la vie des paysans est misérable et à 40 % qu'elle est dure (figure 71). L'aspect harmonieux disparaît par rapport aux autres catégories, cela indique un intérêt plus

[717] Elève de 1ère L, Tchad.

fort pour les aspects matériels alors que pour les cadres, l'aspect misérable ne représente que 10.87%. Les enfants dont les pères ont effectué des études longues (cadre, chef d'entreprise, profession libérale) se distinguent par le choix de souligner que la vie peut être aussi heureuse dans les campagnes. De même les élèves de 5ème dont les mères sont agricultrice, commerçante et cadre ont un avis plus tranché sur l'habitat le jugeant à 100% archaïque (figure 72), refusant la dimension traditionnelle, cela peut révéler l'importance donnée à la maison qui doit être confortable, grande et marqueur de sa position sociale, *a contrario* la case ou l'habitat des savanes devient synonyme de pauvreté. L'étude des ventilations des réponses sur la nature par rapport aux métiers des mères fait apparaître des profils (figure 73). Les enfants d'employée et de mère au foyer ont tendance à répondre toutes les réponses alors que les enfants de commerçante sont plus catégoriques car 60% de leur choix s'oriente vers une nature dangereuse pour l'homme ; c'est le cas aussi, mais dans une moindre mesure, pour les enfants des professions libérales qui optent à 44.44% pour l'aspect dangereux. Les élèves de mères cadre, enseignante ou à la recherche d'un emploi sont plus partagés, leurs choix se repartissent plus équitablement entre quatre propositions (figure 73). Enfin, les enfants d'agricultrice, de chef d'entreprise et de retraitée représentent un ou deux individus, ce qui est insuffisant pour juger de l'influence du cadre culturel provenant de l'univers professionnel des mères sur les représentations des élèves.

Enfin, si nous comparons les deux enquêtes effectuées en 2nde, nous remarquons qu'il y a une homogénéisation du discours, l'effet habitus s'estompe, la ventilation des réponses est plus équilibrée (figure 75). Par exemple, dans la première enquête (figure 74), si nous faisons fi des 100% de réponses effectuées par les enfant de père agriculteur et homme au foyer qui sont des données gonflées par le fait d'avoir qu'une personne pour chaque catégorie, les réponses sont très marquées : ainsi 60% des enfants de père enseignant et 75% des enfants d'artisan focalisent sur le fait que l'agriculture ne peut pas répondre aux besoins de la population. Lors de la seconde enquête, un rééquilibrage s'effectue avec une ventilation plus ample, les réponses des enfants d'enseignant se dispersent : 53.85% d'entre-deux considèrent que l'agriculture ne répond pas aux besoins, 23.08% qu'elle est archaïque, 15.38% qu'elle est traditionnelle et 7.69% qu'elle est moderne. Pour les enfants d'artisan nous observons aussi une dispersion des choix : 40% pensent que l'agriculture ne répond pas aux besoins, 40% qu'elle est traditionnelle, 10% qu'elle est archaïque et 10% qu'elle est moderne. L'effet posture a tendance à gommer les différences culturelles, l'élève utilise la culture commune et partagée, la culture scolaire est invoquée pour répondre au questionnaire.

Figure 70 : répartition des catégories socioprofessionnelles des parents en collège et en lycée et en lycée français d'Afrique

	Collège		Lycée		Lycée français d'Afrique	
	Père	Mère	Père	Mère	Père	Mère
Agriculteur	11%	5.5%	1%	0.5%	0%	0.5%
Artisan	**16.5%**	0%	4%	0.5%	0%	0%
Commerçant	3%	3%	8%	5.5%	5.5%	6%
Chef d'entreprise	3%	0%	6%	2%	11%	3%
Cadre	10%	5.5%	**26%**	7%	**59%**	**22%**
Profession libérale	5.5%	**6.5%**	8.5%	**8%**	**12%**	6.5%
Employé	**33%**	**51.5%**	**20.5%**	**45.5%**	10.5%	17%
Ouvrier	**14%**	**8.5%**	**12.5%**	1%	0.5%	0%
Retraité	1%	0%	5%	0.5%	0%	0%
Enseignant	1%	**6.5%**	5%	**9%**	1.5%	6%
Homme ou femme au foyer	0%	**12%**	1%	**15%**	0%	**38.5%**
Demandeur d'emploi	2%	1%	2.5%	5.5%	0%	0.5%

Figure 71 : ventilation des réponses par CSP des pères sur la vie des paysans de la première enquête de 2nde

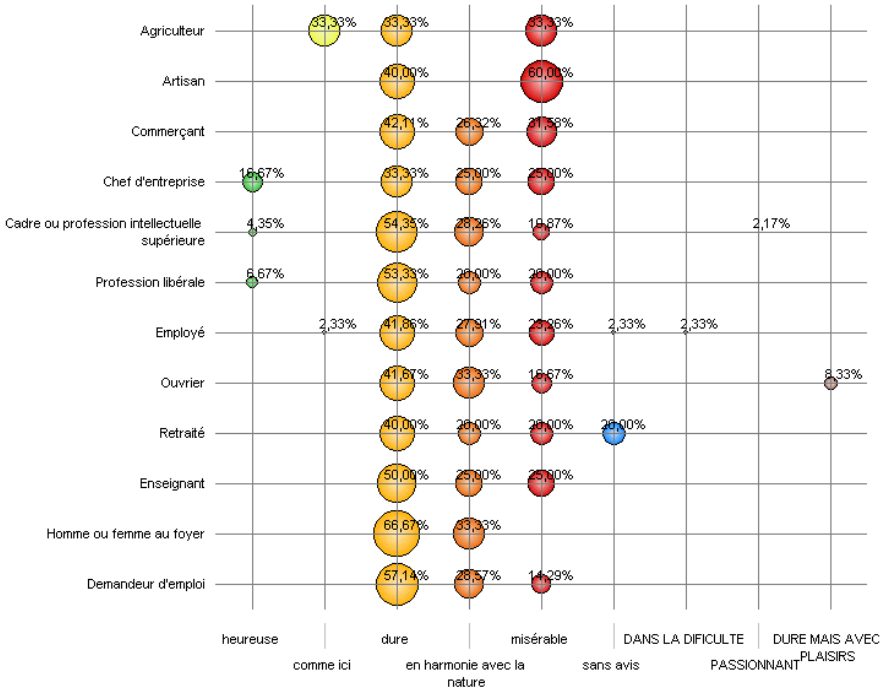


Figure 72 : ventilation des réponses par CSP des mères sur l'habitat de l'enquête en 5ème

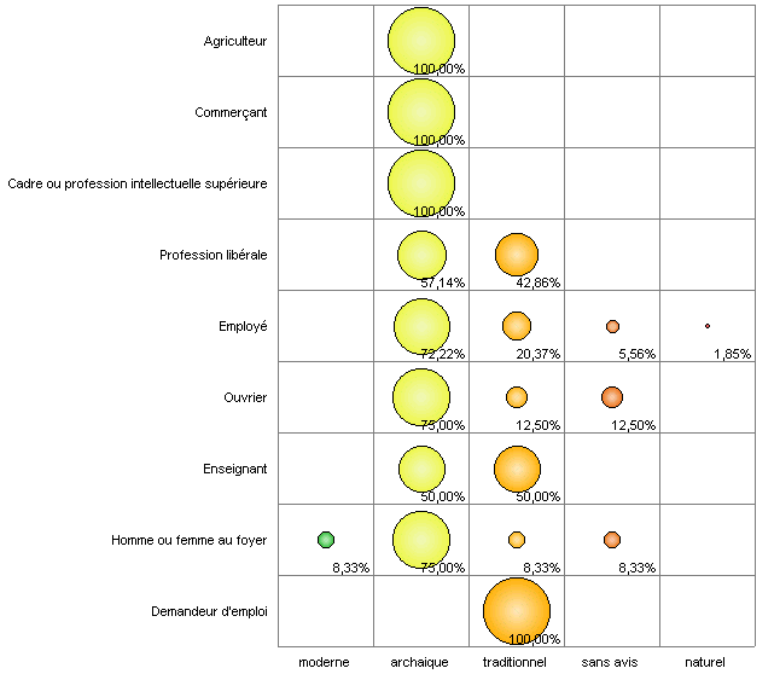


Figure 73 : ventilation des réponses par CSP des mères sur la nature de la première enquête de 2nde

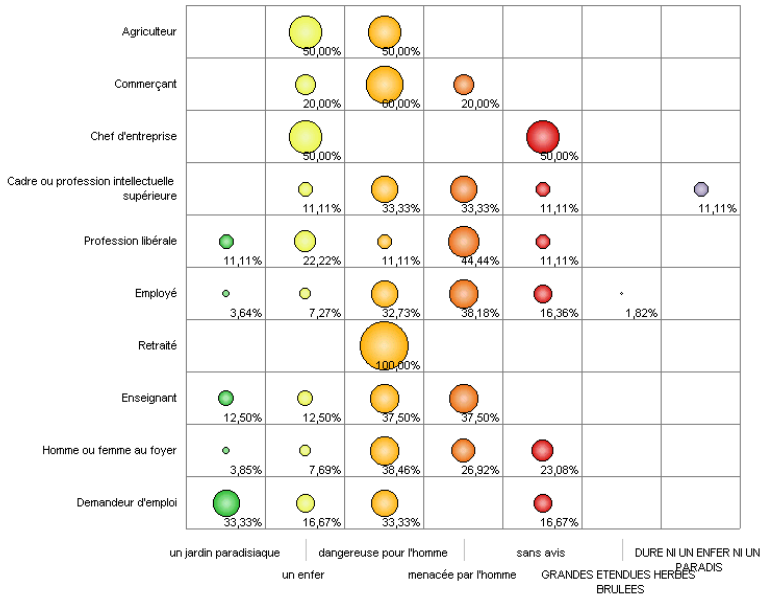


Figure 74: ventilation des réponses par CSP des pères sur l'agriculture de la première enquête de 2nde

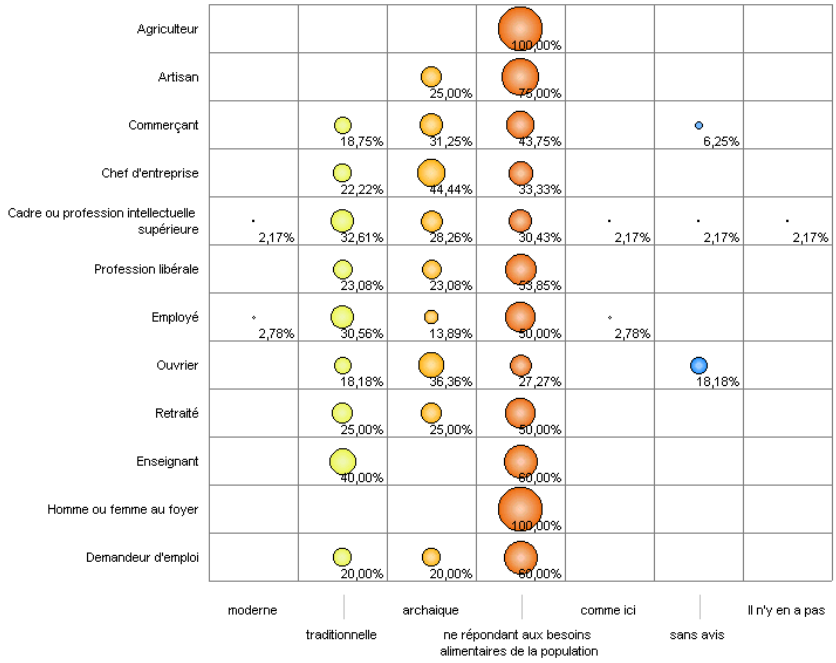
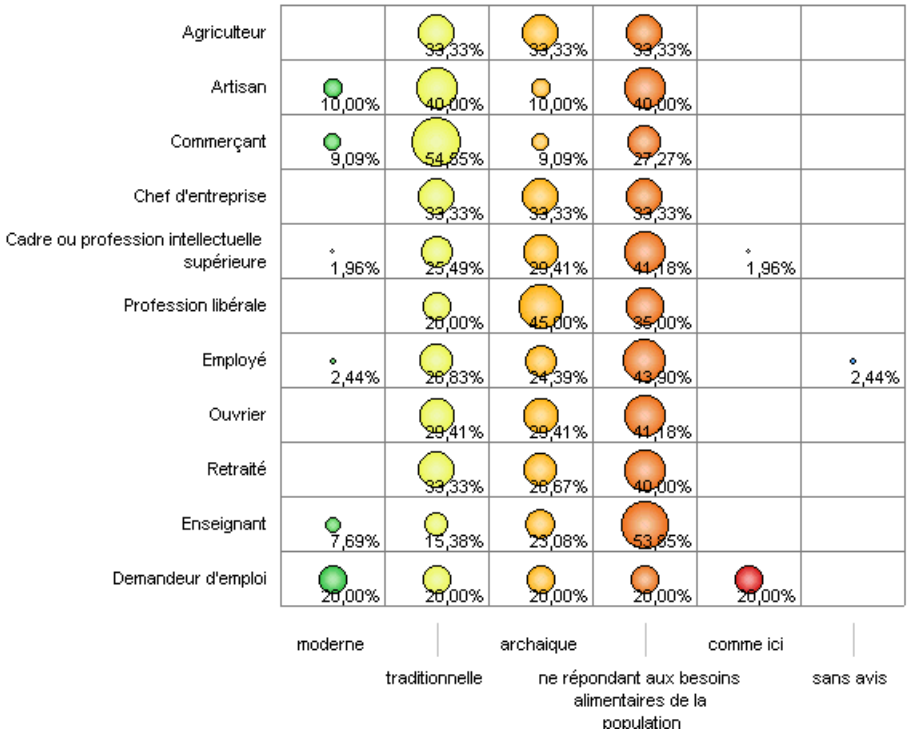


Figure 75 : ventilation des réponses par CSP des pères sur l'agriculture de la seconde enquête de 2nde



Le genre est l'autre aspect social qui joue sur les représentations des élèves. La notion de genre s'attache à montrer que les différences entre les sexes ne sont pas seulement issues de la nature biologique, mais aussi - et surtout - d'une construction sociale et culturelle[718]. Les enquêtes font apparaître des représentations différentes selon la position sexuée de l'élève. Chaque individu, quel que soit son sexe, subit une contrainte à se conformer à une norme de genre, c'est-à-dire aux comportements et attitudes qui sont socialement attendus des personnes de son sexe[719]. Les réponses sont guidées par des références culturelles inculquées et par l'idée que se fait l'élève de sa position dans la classe en tant que fille ou garçon. L'effet genre est donc un mécanisme subi et volontaire qui sculpte les représentations.

À l'école primaire, l'effet genre est remarquable. Les garçons dessinent un monde en mouvement où les personnages sont dans l'action et sont peu féminins : les hommes chassent, travaillent, les enfants jouent, il y a des déplacements, tout cela est organisé dans différentes scènes mises à différents plans. Le travail est moins précis, plus brouillon mais le dessin raconte une histoire ; d'ailleurs certains mettent des étiquettes (figure 55), une légende pour que nous comprenions l'identité des personnages et l'action. Emmanuel positionne quatre scènes : au premier plan un village avec un « tipi » dans lequel il y a une famille et à l'extérieur des personnages qui travaillent, un arbre sépare cette scénette d'un groupe d'animaux, au deuxième plan a lieu un safari avec une jeep pourchassée par un rhinocéros, enfin en arrière-plan « un camps » composé d'une maison, d'un groupe de personnes proches d'animaux (éléphant, lion) dont un protagoniste semble heureux d'avoir reçu une lettre. Les garçons se montrent, aussi, plus originaux ou plus extravagants, ils n'hésitent pas à utiliser leur imagination comme Romain (figure 52) qui se représente dans le dessin dans un hamac alors que Tarzan va faire ses courses au supermarché en passant de liane en liane et qu'un crocodile et un éléphant occupent le devant du dessin.

Les filles privilégient des scènes plus statiques (figures 39, 40), une sorte d'instantané, de photographie de la savane avec les animaux sauvages (figures 39, 40) ou d'un village avec ses habitants (figures 46, 47). Les thématiques sont plus conventionnelles et moins diversifiées. Elles ont une plus grande propension à dessiner des femmes, souvent seules, alors que les garçons sont moins sensibles à la distinction, les personnages sont plus nombreux, plus stylisés et du fait asexués. Les dessins montrent le quotidien et ils tentent de

[718] FOURNIER Martine. « La différence des sexes est-elle culturelle ». *Sciences humaines*, n°146, février 2004, p.22-24.
[719] REVILLARD Anne, VERDALLE (de) Laure. « Dynamiques du genre ». *Terrains & travaux*, n°10, 2006, p.3-17.

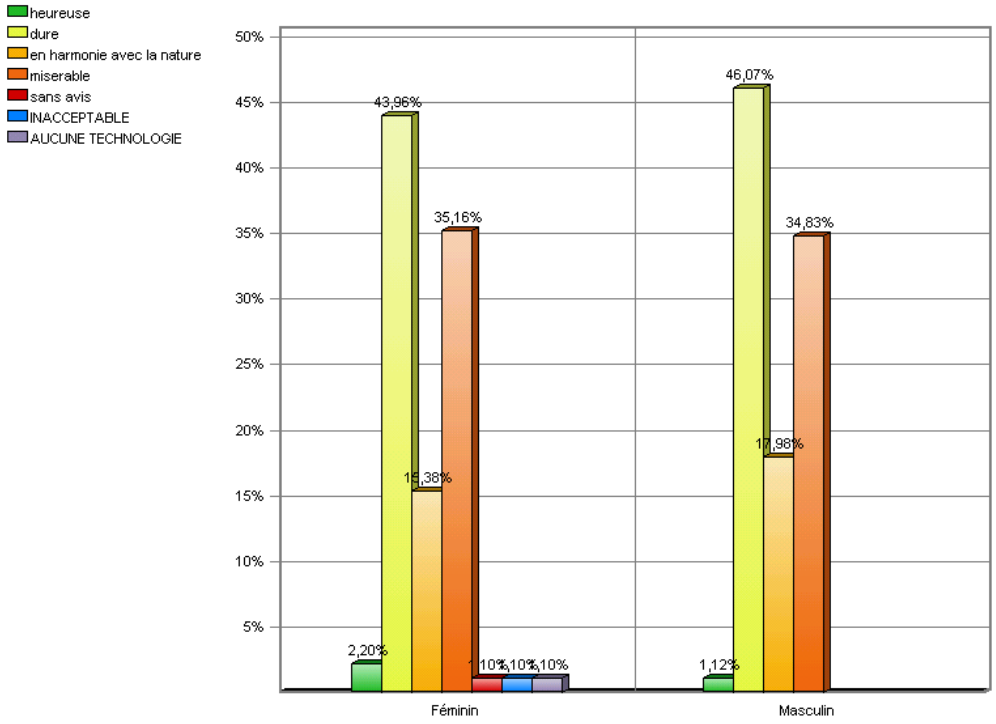
retranscrire un réel. Maïli fait graviter la vie du village autour de chaque personnage à qui elle attribue une fonction (figure 46) : l'homme à gauche a un arc et des flèches, les femmes pilent et gardent les bébés accrochés dans leur dos et les enfants s'amusent. Pour montrer ce monde vécu, les filles proposent souvent un travail soigné, elles utilisent le format de la photographie et même s'il peut y avoir plusieurs scènes, les dessins restent des gros plans avec de nombreux détails, comme si elles regardaient la scène, les dessins restent à hauteur d'homme. Ce traitement peut se retrouver chez les garçons mais que très rarement (figure 48) : Florian travaille sur la même thématique mais son dessin met davantage de perspective, montre le village en entier du potager à la girafe en arrière plan.

Ainsi, chez les garçons la vision peut être à plus petite échelle, avec la composition de paysage vaste, plus schématique (figure 41) ou plus grossière dans les traits. Le dessin de Titouan est organisé de bas en haut : au premier plan la rivière avec ses rapides, puis une case isolée qu'il nomme « la réserve de nourritures » entourée d'une palissade à l'intérieure de laquelle un personnage venant chercher de la viande du serpent ou du lion morts qui s'y trouvent. Cette réserve est reliée par un chemin au village, en son centre un homme qui « écoute le feu craquer », un chemin relie les trois huttes, puis il se dirige vers la savane où il y a un lion dans les hautes herbes. Le chemin se perd dans les collines et en arrière-plan trône le Kilimandjaro qui cache une partie du soleil. Il y a une mise en perspective que nous retrouvons dans le dessin de Baptiste (figure 42) ou de Julien (figure 52).

Ces divergences dans le regard peuvent s'expliquer par des différences culturelles liées à l'éducation différenciée fille-garçon, au poids social qui agit sur leur être au monde et sur leurs représentations. L'imaginaire est donc guidé par la fonction que la société a attribuée aux filles et aux garçons. L'autre élément explicatif est la différence de vision du métier d'élève : l'idée que l'élève se fait du travail qu'il doit effectuer diffère selon le sexe. Les filles sont plus attentives au jugement, à l'évaluation et elles cherchent à représenter ce qu'elles pensent être nos attentes. Elles semblent être plus sensibles à l'effet groupe : les dessins sont plus homogènes, elles ont été plus soucieuses de savoir ce que leurs congénères avaient effectué que les garçons qui ont eu une démarche globalement plus individuelle.

Au collège l'effet genre tend à s'estomper. En effet lorsque nous comparons les réponses des filles et des garçons elles sont souvent similaires :

Figure 76 : La vie des paysans en Afrique noire vue par les élèves de 5ème répartis par genre



Nous observons pour la vie des paysans une vision identique, elle est dure, misérable et en harmonie avec la nature. Les réponses des filles sont souvent plus dispersées ou diversifiées comme pour cette question ou encore sur l'agriculture (figure 77):

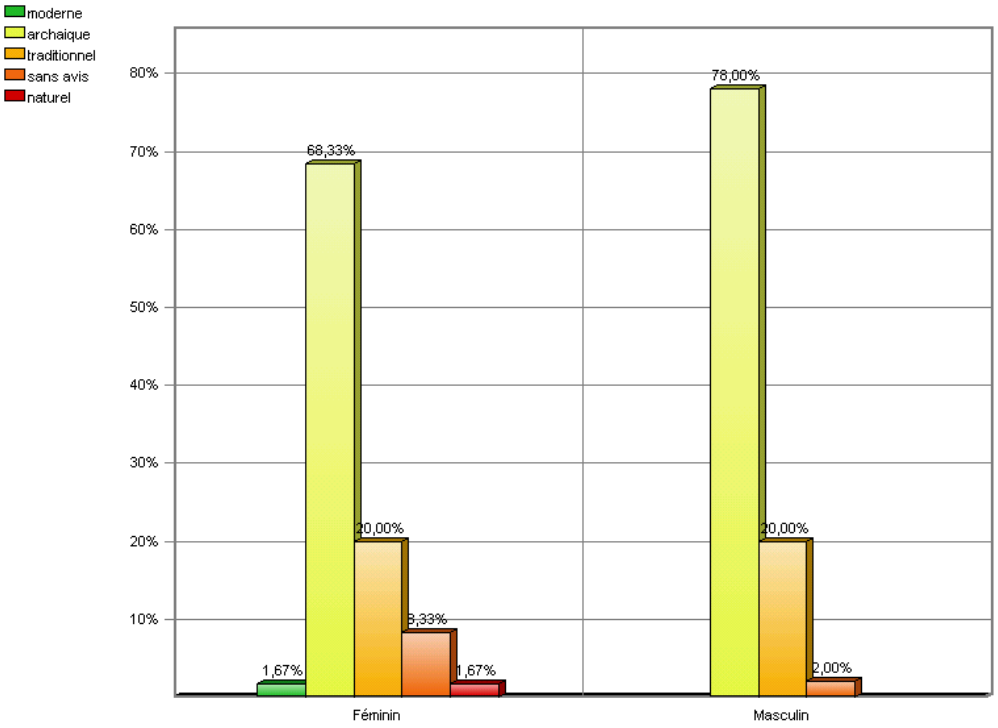


Figure 77 : l'agriculture vue par les élèves de 5ème répartis par genre

Les filles donnent plus de réponses, les garçons sont plus catégoriques. Cette uniformisation des réponses est en partie liée au statut des réponses, les dessins sont plus prompts à véhiculer des représentations, un mot est une étiquette qui ne permet pas de révéler entièrement ce que cela veut dire pour celui qui l'emploie. L'analyse du vocabulaire employé par les deux catégories indique une dépréciation plus importante du côté des garçons qui sont seuls à parler de « dureté, de tristesse, de colère, de destruction, de monotone, de vide », alors que les filles mettent l'accent sur les éléments sociologiques avec « fêtes, dieux, croyances » et elles sont plus prolixes sur les descriptions de paysage. Ce constat s'observe aussi en lycée où les filles centrent leur discours sur la population en signalant « croyance, culture, musique, famille, communauté » et gardent les aspects merveilleux de la nature ; les garçons se spécialisant dans le misérabilisme : « isolé, vétuste, mal propre, incultivable, dévasté ». Cette fracture dans le discours entre fille et garçon au lycée est présente dans les questions fermées (figure 78). La vie des paysans est davantage misérable pour les garçons (28.17% contre 16.19%), l'habitat est plus archaïque (58.49% contre 47.75%) et la nature est plus dangereuse (38.18% contre 30.88%) et plus un enfer (16.36% contre 7.35%), seule l'agriculture sort de cette spirale négative laissant aux filles la vision la plus péjorative. La seconde enquête confirme cette tendance.

Figure 78 : répartition des réponses aux questions fermées par établissement et par genre.

		Lycée français d'Afrique		Collège		Lycée 2éme enquête		Lycée 1ère enquête	
		Fille	Garçon	Fille	Fille	Fille	Garçon	fille	garçon
La vie des paysans est	dure	47.37%	45%	43.96%	43.07%	46.15	43	46.67	46.48
	misérable	17.98%	**20%**	**35.13%**	**34.83%**	**23.08**	**31**	**16.19**	**28.17**
	En harmonie avec la nature	19.30%	18.89%	**15.38%**	17.98%	23.08	17	29.52	19.72
L'habitat est	archaïque	32.10%	**33.07%**	68.33%	78%	**61.29**	**69.49**	**47.76**	**58.49**
	traditionnel	60.49%	53.54%	20%	20%	32.26	22.03	44.78	35.85
L'agriculture	En difficulté	32.16%	32.69%	36%	37.68%	42.66	34.78	**44.94**	40
	traditionnelle	40.20%	41.67%	29.33%	24.64%	30.77	27.17	23.6	30.77
	Archaïque	12.06%	10.90%	24%	28.99%	22.38	**34.78**	**25.84**	23.08
La nature est	Dangereuse	15.29%	**17.65%**	37.10%	37.31%	24.75	34.62	30.88	**38.18**
	menacée	39.49%	36.76%	12.90%	22.39%	41.58	26.92	35.29	27.27
	Un enfer	8.92%	8.09%	22.58%	26.87%	9.9	**23.08**	7.35	**16.36**
	Un jardin paradisiaque	22.93%	17.65	3.23%	4.48%	7.92	8.97	7.35	3.64

Pour les lycées d'Afrique, il y a peu de différence entre fille et garçon (figure 78). Le discours est plus homogène même si les réponses des garçons sont un peu plus négatives, le vocabulaire employé ne relève pas de différence dans les champs lexicaux ; nous retrouvons les mêmes thématiques abordées.

Les représentations des élèves sont donc influencées par des effets externes à l'école : leur cadre socioculturel, l'habitus et le genre, sans les altérer complètement. Les représentations exotico-coloniales forment un noyau dur qui peut être modifié à sa périphérie par des effets internes et externes à l'école.

Nos enquêtes ont confirmé que la géographie scolaire génère ou maintient un discours et un regard inscrit dans une mythologie coloniale. Les espaces ruraux d'Afrique restent nimbés d'exotisme et d'éléments dévalorisants et les stéréotypes sont encore très prégnants. En cela, le discours des élèves est proche de celui des manuels scolaires.

De plus, les élèves en nous délivrant leur parole, nous révèlent l'importance des représentations dans les mécanismes de réflexions. Les élèves ont à leur disposition un ensemble de représentations qu'ils vont utiliser pour caractériser les espaces ruraux d'Afrique noire mais leur sélection s'effectue selon leur posture, ainsi face au groupe, ils utilisent un discours commun qui leur permet de se positionner dans le groupe et de confirmer leur appartenance. Les représentations exotico-coloniales résistent car la géographie scolaire les nourrit en les confirmant et les induit en entrainant les élèves à les utiliser. Donc, plus que la proximité, l'appartenance au groupe modifie le regard et le discours. Les élèves des lycées français d'Afrique noire partagent un certains nombre de représentations avec ceux des lycées métropolitains. La géographie scolaire est un cadre qui apprend aux élèves quelles sont les représentations de références qu'il faut utiliser pour marquer son appartenance. Si bien que même si certaines sont stéréotypées et dénoncées, elles sont utilisées comme une culture commune, une vulgate qu'il faut connaître. La géographie scolaire semble bien jouer un rôle important dans l'élaboration de la sémiosphère.

Pour comprendre davantage l'inertie et les mécanismes des représentations, il convient d'observer le troisième pôle de la géographie scolaire : les enseignants. Leurs actions sont fondamentales dans la construction des savoirs et dans la formation des regards et du discours.

Chapitre 2 : Les professeurs, une enveloppe représentationnelle bipolaire

Une enquête préparatoire a été effectuée par questionnaire auprès de dix enseignants et à partir de ces premières remarques, nous avons construit un guide d'entretien. Ce dernier a été élaboré pour encadrer des entretiens conversationnels semi-directifs et pour faciliter l'appréhension des représentations des enseignants. Neuf professeurs ont été sélectionnés : trois stagiaires, trois expérimentés et trois retraités[720]. Cet appareillage méthodologique nous permet de capturer des discours dans lesquels se reflètent les représentations.

Notre travail de déconstruction met en valeur de fortes tensions discursives, car le référentiel géographique déployé par les enseignants est une combinaison de références universitaires, médiatiques et du monde scolaire qui se chevauchent et se combinent[721]. Les représentations des enseignants oscillent, donc, entre des références scientifiques et des perceptions plus médiatiques et émotionnelles. Cette bipolarité servira de fil conducteur dans le décryptage des représentations qui découlent de notre enquête préparatoire et de nos entretiens conversationnels semi-directifs et que nous étudierons successivement. De plus, cet ensemble est parfois brouillé par la culture disciplinaire personnelle faite de leur conception de la géographie. En 1999, Suzanne Laurin, a montré l'importance de cette culture personnelle des enseignants dans l'élaboration des savoirs, de ce fait, dans cette culture, la conception de la géographie scolaire est un facteur structurant des représentations, c'est ce que nous verrons dans un troisièmement temps.

1. L'enquête préparatoire, une première approche des représentations des enseignants

Notre enquête préparatoire est composée de dix questionnaires provenant d'enseignants de lycée dont trois agrégés, sept certifiés, sept hommes et trois femmes, la moyenne d'âge étant de 43.3 ans. Si nous pouvons lui reprocher d'être loin de l'exhaustivité, il nous apporte des éléments intéressants sur les représentations des enseignants.

Dans un premier temps, il est assez frappant de remarquer que 60% des États cités pour situer l'Afrique noire sont des états d'Afrique occidentale et d'anciennes colonies françaises[722], l'Afrique australe étant oubliée et en Afrique orientale, seuls le Kenya et le Rwanda sont cités, l'actualité les ayant fait sûrement émerger des cartes mentales des

[720] Cf. : Partie 1, chapitre 4, 2.2 les entretiens conversationnels semi-directifs.
[721] Cf. Figure 7 : Partie 1, chapitre 3, 3. La classe une communauté discursive productrice de mésavoirs.
[722] Annexe 12.1.

enseignants. Cette réduction spatiale est similaire à celle des manuels et celle des élèves. Cette ressemblance vient accréditer notre hypothèse de départ qui fait du manuel un agent influent et une des causes de cette vision, les enseignants reproduisant ce qui leur est familier ou s'inspirant de leurs sources de connaissances. Tout au moins, le manuel ne fait que conforter ce découpage spatial mental.

De plus, à partir des réponses données et pour chaque thématique, nous avons relevé les mots clés employés par les interviewés et nous les avons placés dans un tableau pour les quantifier et mesurer les répétitions. Cette opération fait apparaître une homogénéité dans les discours : pour l'habitat, seulement douze termes sont employés, l'image mentale des enseignants se révèle semblable dans ses grands traits. Pour les paysages, l'agriculture et l'économie, malgré l'ambigüité de ces termes et l'amplitude des réalités qu'ils embrassent, il y a entre 23 et 25 termes employés pour caractériser ces éléments. Pour l'Afrique noire et la société, il y a une plus grande hétérogénéité des expressions car elles oscillent entre 41 et 45. Par conséquent, nous pouvons en déduire que les images mentales des espaces ruraux d'Afrique noire sont assez semblables.

Une analyse qualitative nous permet d'effleurer les représentations. L'Afrique noire se révèle être synonyme de pauvreté, corruption et de rivalité intraethnique ou interethnique ; nous retrouvons les clichés diffusés par les médias et les études thématiques sur le développement des manuels. Pour l'ensemble des sondés, l'habitat se résume au village de cases. L'habitat groupé est cité de façon systématique et la diversité ou les mutations sont peu présentes. L'espace rural s'inscrit dans un paysage de « savane », de « steppe », de « forêt dense », de « collines » où la « plantation » domine avec les « villages » et « l'agriculture vivrière » ; la variété est soulignée, donc nous voyons ici des images fortes - presque d'Épinal - que nous retrouvons dans notre corpus de manuels, le paysage se définissant toujours par des éléments de la végétation puis par l'habitat et par l'activité humaine. Une vision dichotomique de l'agriculture est omniprésente avec la citation de couples comme la plantation et l'agriculture vivrière ou encore le binôme agriculture extensive-agriculture intensive. Cette simplification met en opposition l'agriculture commerciale des plantations moderne et l'agriculture vivrière des jardins de case. Cette vision manichéenne est nuancée par un discours moins stéréotypé, les savoir-faire, le rôle des marchés et de la ville sont mis en évidence. Pourtant, le discours se veut plus alarmiste pour l'économie où les termes employés sont négatifs : « absence, manque, faible, fragilité, modeste, mauvaise… » ; un seul questionnaire parle d'un « grand avenir ». Enfin, la société est perçue comme hiérarchisée, basée sur un rapport de genre accentué, d'ailleurs il est étonnant de remarquer que seules les

enseignantes soulèvent le « rôle dynamique des femmes » ou leur « grand rôle », un seul homme fait allusion aux relations homme-femme sans positiver l'action importante des femmes dans les mutations sociales. La population est montrée comme attirée par les villes et en mouvement. C'est donc une société en transformation qui est décrite.

Cet échantillonnage nous permet de constater, avec les réserves que nous avons déjà formulées, que les représentations des espaces ruraux d'Afrique noire qui se dégagent des discours sont semblables en certains points à celles des manuels de géographie. Ces premières remarques nous encouragent à continuer à mettre le manuel au cœur de nos questionnements et des thèmes à aborder lors des entretiens conversationnels semi-directifs. Alors, tout laisse à croire que la culture géographique des enseignants est fortement influencée par les manuels, ce qui vient confirmer les enquêtes sur la géographie scolaire présentés par Pascal Clerc et Anne Le Roux[723]. Cependant, il met aussi en évidence l'obligation de nuancer les conclusions de ces enquêtes[724] car ces enseignants sont conscients de ces représentations ou de ces idées reçues. Leurs connaissances ne sont pas forcément sclérosées même si nous avons pu avoir encore des expressions d'un autre temps telles que « vie sauvage » ou « débrouillardise ». Ces enseignants ne sont pas tombés dans un discours de victimisation ou de condamnation et ont mis en avant de nouvelles thématiques qui animent les réflexions de la recherche : les rapports de genre, les rapports ville-campagne avec le vivrier-marchand, même s'ils ne le nomment pas de façon aussi précise, ou encore l'intégration à la mondialisation. Cette première approche des représentations montre la complexité du discours fait d'éléments scientifiques réactualisés et d'images éculées.

2. Les entretiens conversationnels semi-directifs mettent en évidence des représentations en tensions

Les entretiens ont consolidé ces premières remarques et ont apporté d'autres éclairages. En effet, nous avons demandé aussi aux neuf interrogés de citer cinq États d'Afrique noire[725] et bien qu'il faille relativiser les résultats, les chiffres sont porteurs de sens et ils viennent confirmer les tendances déjà énoncées. 64.5 % des États cités appartiennent à l'Afrique occidentale, 31 % à l'Afrique orientale et australe et 4.5% des citations sont des États d'Afrique du nord (Annexe 12.2.). Comme dans les manuels, l'Afrique noire est tout

[723] Présentation de ces enquêtes dans Partie 2, Chapitre 1, 4 : le manuel un condensé des représentations des enseignants.
[724] Partie 2, chapitre 1, 4 : Le manuel, un condensé des représentations des enseignants.
[725] Annexe 12.2.

d'abord l'Afrique de nos anciennes colonies. Le manuel semble bien avoir un impact sur les connaissances et les représentations des enseignants. Mais, nous observons des nuances selon une répartition par expérience et par sexe :

Figure 79 : répartition des États cités par profil d'enseignants

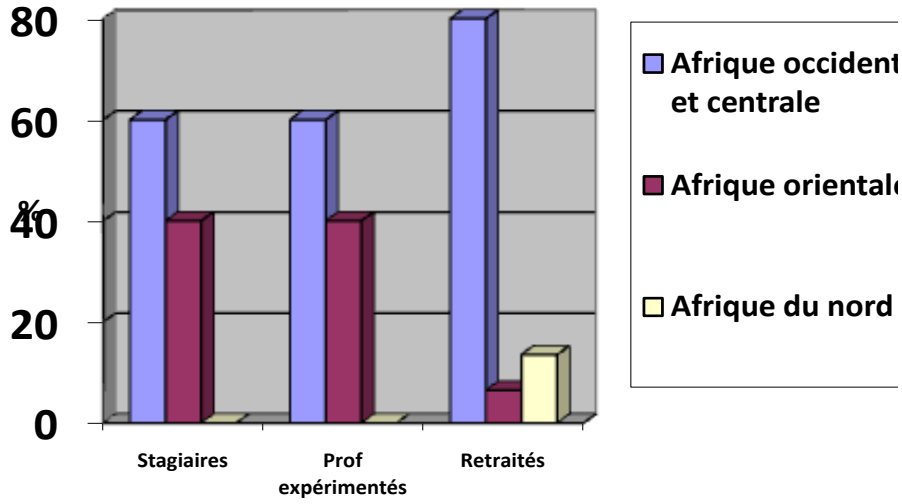
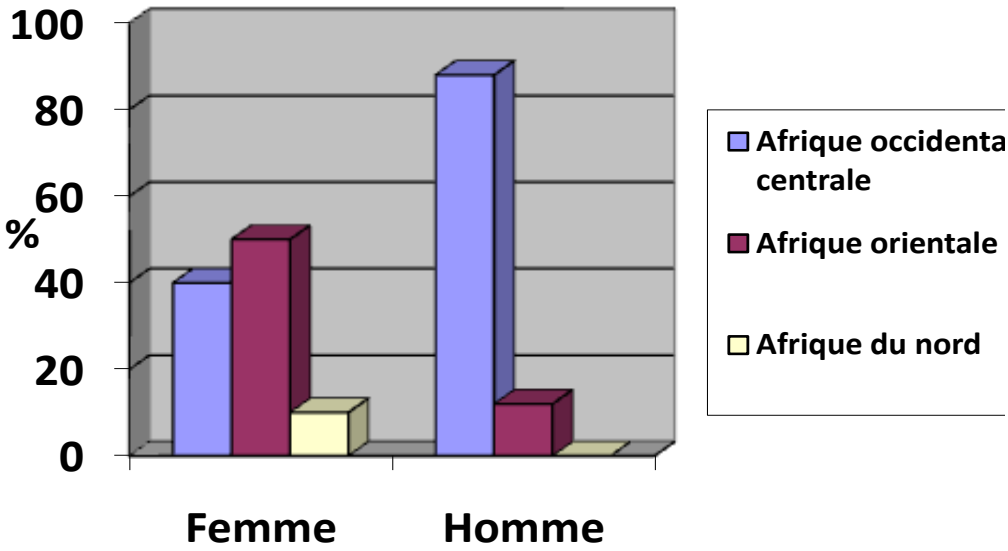


Figure 80 : répartition de États cités par genre des enseignants.



Si pour les plus jeunes et les professeurs expérimentés 60% des États cités sont d'Afrique de l'ouest et 40% d'Afrique orientale, pour les retraités 80% de citations se situent en Afrique de l'ouest et 13.5% en Afrique du nord (figure 79), ici le souvenir de l'Afrique coloniale est plus prégnant que chez les autres générations. Plus surprenant encore, les femmes tout âge

confondu citent 50% d'État d'Afrique orientale et 40% d'Afrique de l'ouest, les hommes donnent des États à 88% d'Afrique de l'ouest et 12% d'Afrique orientale (figure 80). Une telle différence est difficile à expliquer mais nous pouvons donner quelques suppositions. Une des professeures argumente sur son choix : « je commence par Zimbabwe parce que c'est un mot qui me fait rêver […] c'est joli […] j'aime beaucoup »[726], la mémoire est accrochée à un certain esthétisme du mot ou à la beauté du pays donné. Les descriptions faites par la suite accordent une place non négligeable à la beauté des lieux. Les États cités par les femmes sont aussi liés à l'actualité ou attachés à un souvenir de violence tel le Rwanda, pas une seule fois donné par les hommes. Mais, hommes et femmes donnent le même nombre d'États (14) mais selon les générations, il y a plus ou moins de diversités et de similitudes, cette différence est liée surtout au rapport affectif qu'entretient chaque individu à l'Afrique ; l'originalité des réponses correspond à une expérience spécifique avec cet espace (voyage, espace vécu ou au contraire espace peu connu ou uniquement au travers des médias et des manuels).

La localisation de l'Afrique noire par les femmes est moins ressemblante à celle des manuels et pour cause, comme nous l'avons dit plus haut, les auteurs sont à grande majorité des hommes, leurs représentations imprègnent donc davantage celles du manuel.

L'analyse de l'item portant sur les représentations des professeurs écoutés lors de nos entretiens conversationnels semi-directifs, viennent confirmer notre enquête préparatoire. Lorsque nous avons demandé de nous décrire la première image qui leur venait en tête à l'énonciation de l'expression « espaces ruraux d'Afrique noire », nous retrouvons la trilogie : *savane*, *village* et *cases* :

> « Les terroirs de la Savane…….oui……c'est-à-dire……euh…….des villages organisés par enclos…… et puis des terroirs un peu concentrés »[727].
> « un village de cases…. l'organisation concentrée qu'autour du village »[728].
> « Euh…..un petit village….euh….oui….ce qu'on voit à la télé…..le Dakar….ou….des reportages qu'on peut voir….oui, un petit village…..euh…..pas forcément……son organisation propre qu'on n'a pas l'habitude de voir en Europe »[729].
> « on voit des villages, des cases rondes, des espaces cultivés par……..autour »[730].
> « La Savane tout ça, avec évidemment les monts du Kilimandjaro, voilà, le monde rural cela serait ça pour moi »[731].

[726] Professeur expérimentée n°2.
[727] Professeur retraité n°3
[728] Professeur stagiaire n°2
[729] Professeur stagiaire n°3
[730] Professeur expérimenté n°3
[731] Professeur stagiaire n°1

Puis, trois types de discours se sont manifestés. Le premier est une restitution des connaissances utilisées en cours effectuée par quatre enseignants, deux stagiaires et deux retraités. C'est une énumération de vocabulaire technique et des thématiques abordées en classe de 5ème. Le cas le plus représentatif est celui du professeur stagiaire n°1 qui effectue un panorama presque complet de chaque thème comme celui des paysages :

> « Il y a donc plusieurs types de paysage : tout ce qui est **forêt** , y a **savane**, y a **brousse**, il y a tout ce qui est **culture vivrière**, ou alors les grandes **plantations** dans les domaines plutôt **tropicaux**, **l'agriculture sur brûlis**, voilà, les **cases**, ou alors tout ce qui est également, le **désert** qui fait partie du milieu rural, puis évidemment, le milieu rural souvent, peu de **champs** qui sont souvent touchés, plein de petits **villages**, …, c'est la **guerre du Darfour** entre le Tchad et le Soudan,…, le problème de l'eau également qui est important en milieu rural, avec **les puits**, et donc différents kilomètres qu'il faut faire pour accéder à **l'eau potable**, qui n'est pas toujours potable, l'eau… »[732].

Les professeurs retraités fournissent moins de détails, seuls des mots sont jetés alors que les stagiaires reprennent les articulations du cours qu'ils ont effectué quelques semaines avant l'entretien.

Le deuxième type de discours utilise des images puisées dans l'imaginaire médiatique comme dans le cas du professeur stagiaire n°3 :

> « Euh…..un petit village….euh….oui….ce qu'on voit à la **télé**…..le **Dakar**….ou….**des reportages** qu'on peut voir….oui, un petit village…..euh…..pas forcément……son organisation propre qu'on n'a pas l'habitude de voir en Europe »[733].

Enfin le troisième type de discours s'inscrit dans une émotion et dans un ressenti sous forme d'image furtive, c'est le cas pour tous les professeurs expérimentés et pour un retraité. C'est une réponse rapide et instantanée : « une terre sèche »[734] ou la description d'une image furtive :

> « Non je crois que ce serait plutôt des paysages de steppe… des paysages…de bon… de steppe, ou de savane même, tu vois, des paysage très secs, et puis des gens qui marchent là-dessus, beaucoup de gens qui marchent le long des routes, des routes en mauvais état, des fondrières, des, des flaques d'eau…euh des et parfois de la poussière…euh enfin donc des infrastructures en mauvais état et beaucoup de gens qui marchent et surtout des femmes voilà ! Avec des choses sur la tête… (Rire partagé) »[735].

Cette image s'inscrit aussi dans le quotidien :

[732] Professeur stagiaire n°1
[733] Professeur stagiaire n°3
[734] Professeur expérimentée n°1
[735] Professeur retraité n°1

> « Ensuite, sur l'image…..eh ben, j'ai surtout l'Afrique que je vois à Paris ou à Bordeaux ou à Toulouse…….dans les rues […] je vais pas vous dire le foot……..parce que ça, c'est ce que je confonds…….c'est ce que je mélange le plus…….je les reconnais pas……enfin je les reconnais pas, je reconnais quelques-uns mais….. globalement, je les reconnais pas……voilà »[736].

Dans les trois types de discours, les descriptions sont toutes des expériences vicariales. Elles sont issues de souvenirs de l'université ou de l'école : une photographie aérienne d'un village aux cases concentriques dans la savane étudiée en travaux pratiques à l'université[737] ; « une image ancienne » [738] de culture sur brûlis provenant de la tendre enfance. Un autre enseignant avoue que la première image est celle de la télévision et même du Paris Dakar[739] ; pour une autre, ses images de l'Afrique noire sont construites autour du témoignage d'une cousine médecin travaillant pour une ONG[740] et un autre a pour référence le manuel de 1ère Hachette de 1962 qui l'a accompagné pendant toute sa carrière[741].

L'approche par thèmes témoigne de l'assimilation des représentations des manuels qui composent le discours de tous les enseignants du plus jeune au plus vieux.

Ainsi, l'agriculture est toujours vue de façon dichotomique avec d'un côté une « agriculture traditionnelle » (terme employé par 3 professeurs), « vivrière » (employé par 4 enseignants), « sur brûlis » (2 professeurs) et de l'autre une « agriculture d'exportation » (2 professeurs) avec « la plantation » (2 professeurs), une production spécialisée comme « le café » (un professeur), « l'ananas en Côte d'Ivoire » (un professeur) ou « le maraichage de contre saison » (un professeur), souvent « moderne » (2 professeurs). Deux autres oppositions sont exprimées l'une dans l'espace agricole du village et l'autre qui s'effectue par rapport à la ville :

> « une culture un peu intensive près des villages et puis après plus extensive »[742].

> « je verrai deux choses, je verrai dans les campagnes, là, dans certaines campagnes, mais les campagnes profondes, je verrai vraiment quelque chose de très traditionnel, avec une agriculture à base de, encore avec beaucoup de femmes qui travaillent là, à base de… je sais pas moi, de mil de chose comme ça, et puis ensuite je verrai deux choses, je verrai autour des villes des choses qui seraient tout à fait différentes qui seraient surtout …où il peut y avoir de la grande culture, où il peut y avoir aussi des choses…je sais pas de l'horticulture, je verrais des chose tout à fait différentes autour des villes »[743].

[736] Professeur expérimentée n°2
[737] Professeur expérimenté n° 3
[738] Professeur expérimentée n°2
[739] Professeur stagiaire n°3
[740] Professeur retraité n°2
[741] Professeur retraité n°3
[742] Professeur retraité n°3
[743] Professeur retraité n°1

Cette agriculture est vue souvent comme négative :

> « Outils moins modernes, […] moins perfectionnés, […] moins de machines agraires, […] rendements peut être sans doute inférieurs à l'agriculture d'Europe »[744] ;
> « dévoreuse d'espace et d'eau […] pas d'élevage intensif, je ne le vois pas »[745]

Le paysans passif est l'image dominante mais des aspects positifs ou dynamiques sont effleurés, comme le vivier marchand :

> « des échanges plutôt locaux, un certain dynamisme »[746]
> « une agriculture plutôt vivrière pour faire vivre sa famille et pour vendre au marché les surplus »[747]
> « partagé entre agriculture vivrière… qu'il pratique avec l'envie de goûter autre chose que ce qu'il mange d'habitude puisque la P.A.C. a envoyé des baguettes partout……enfin du blé hein…….euh……et le besoin qu'il a de vendre…..un peu. Voilà…….et des paysans quand même contrairement, éventuellement, à ce que, parfois, on dit que je crois être très créatifs. Par contre, ça, c'est des choses qui m'avaient été soulignées, je le crois, mais des paysans qui ne sont pas passifs face aux transformations, des paysans qui essaient bien, sans aucun doute, avec beaucoup de difficultés mais d'être acteurs de ce qui se passe, pas simplement… »[748]

La société est aussi traitée de façon négative croulant sous les difficultés multiples :

> « le problème démographique forcément….et……le problème…..les problèmes de l'eau bien sûr et troisième….et…je pense qu'il y aurait un problème qui serait des….les…des efforts pour développer ou changer »[749].

> « certains milieux ruraux seront en plus grandes difficultés notamment en dessous du Sahel avec le problème d'eau, souvent la famine, mal-nutrition, sous-nutrition »[750].

Toutefois, les enseignants modèrent leurs propos, et ils cherchent à assouplir leur discours misérabiliste en employant des figures de réticence dont la fonction est d'atténuer. Ils montrent leur refus de comparer leur situation aux Occidentaux :

> « leur condition de vie… **on ne pas dire** misérable mais souvent assez précaire,… par rapport à nous mais pour eux **c'est peut être pas si précaire que ça**, pas forcément d'eau courante dans leur lieu habitation mais au sein du village oui, donc

[744] Professeur stagiaire n°3
[745] Professeur expérimentée n°1
[746] Professeur stagiaire n°2
[747] Professeur stagiaire n°1
[748] Professeur expérimenté n°3
[749] Professeur retraité n°2
[750] Professeur stagiaire n°1

aller chercher de l'eau ce genre de choses quoi, pas forcément l'eau courante partout »[751].

« il y a l'image de la pauvreté qui, **même s'il faut passer au-delà**, elle est quand même incontournable, un mode de vie qui n'est **pas comparable** aux sociétés dites des pays développés »[752] ;

« Leur condition de vie **que nous, on jugerait rudimentaire** en ce sens que par rapport à nous […] d'autres qui arriveront à s'en sortir et malgré le fait qu'ils vivent dans des conditions rudimentaires **pour nous occidentaux,** arrivent à s'en sortir et vivent en paix avec … avec leur manière de vivre, voilà »[753].

Les sociétés et les individus sont gratifiés de qualité :

« ce sont des gens **agréables**….enfin... plutôt **optimistes**…..tu vois….euh….**débrouillards**, parait-il, pour tout….tu vois…alors qu'ils ont des conditions difficiles….euh…donc, je ne les verrais pas, moi, si tu veux, dans une attitude d'agressivité »[754] ;
« des villages très soudés où l'entraide doit être importante……euh…..la qualité des relations humaines doit prévaloir, j'imagine »[755].

Ces remarques indiquent la résistance de l'idée d'une société idéale, où la solidarité et l'aspect débonnaire de la population sont mis en évidence. Les discours indiquent aussi une société très ancrée dans la tradition :

« ils sont encore très attachés à tout ce qui est culture, tradition tout ce qui est masques, costumes traditionnels. Au niveau des différents peuples ...je n'ai pas les noms des peuples, avec les oreilles, avec quelque chose au niveau de la mâchoire inférieure….voilà »[756]

D'ailleurs, la femme incarne cette société traditionnelle et agraire :

« surtout des femmes voilà ! Avec des choses sur la tête […] encore avec beaucoup de femmes qui travaillent là, à base de… je sais pas moi, de mil de chose comme ça »[757]
« je vois les villages avec les femmes écrasant le mil…..très tradition…..très traditionnels »[758]

Elles sont aussi le symbole de cette Afrique esthétique et résistante :

« mais j'ai surtout une image très digne…les femmes, les femmes quelle que soit leur physionomie, tu vois, quelle que soit leur physionomie, très dignes et très sensuelles »[759].

[751] Professeur expérimentée n° 1
[752] Professeur stagiaire n°3
[753] Professeur stagiaire n°1
[754] Professeur retraitée n°2
[755] Professeur stagiaire n°3
[756] Professeur stagiaire n°1
[757] Professeur retraité n°1
[758] Professeur retraitée n°2
[759] Professeur expérimentée n°1

Un seul enseignant fait sortir l'Africain de sa périphérie culturelle et le connecte avec l'extérieur :

> « je le [l'Africain] vois entre ses traditions d'exploitation du sol et tout ce qui lui vient de l'extérieur et avec lesquelles il s'adapte »[760]

Cependant, bien des stéréotypes persistent et ils sont fermement accrochés à la mémoire sous forme d'image :

> « Il y a le sage, vous savez, qui est assis sous son arbre…….avec sa barbe blanche »[761] .
> « Un petit village…..euh…..pas forcément……son organisation propre qu'on n'a pas l'habitude de voir en Europe….un peu anarchique par endroit…..avec des gens, des rues qui grouillent de monde »[762].
> « Comment ils sont habillés, avec un mélange d'habits tout à fait européens et parfois on retrouve malgré tout des habits plus traditionnels superposés sur ces habits européens, …souvent pieds nus, je les représente souvent pied nus, je ne sais pas pourquoi ? (rire) »[763].

Á ces représentations, il faut ajouter une nouvelle forme de représentations qui nous a été indiquée par le professeur expérimenté n°3 qui est aussi une personne ressource, étant acteur de la formation continue et tuteur de professeur stagiaire depuis de nombreuses années. Il est en effet surpris de la montée de ce qu'il nomme « l'état d'esprit ONG » ou « la bonne conscience colonialiste » :

> Mais beaucoup de stagiaires ont une sorte de ce que j'appellerai **d'état d'esprit d'ONG**, là. Actuellement, c'est le commerce équitable. Et, j'ai vu des stagiaires arriver et me dire : « je vais faire comme ça, comme ci », « mais c'est difficile le commerce équitable » ; « qu'est-ce que c'est ? »..... « Non, non », « allez-y ! » et je les récupère deux heures après. Ils me disent : « c'est une catastrophe mon truc. Ils ne comprennent rien ». J'ai dit « oui, ils ne peuvent pas comprendre… » Alors on a beaucoup de stagiaires qui partent avec…mais que les stagiaires, je fais aussi de la formation continue. Je vois d'autres collègues en formation continue.
> J'ai des collègues en formation continue : ils partent avec beaucoup **d'idées très favorables, avec la volonté de faire quelque chose qui soit positif pour l'Afrique**, et pour les Africains. Et de donner une image positive mais, du coup, c'est extrêmement complexe à faire pour eux et leur leçon devient complexe et il y **a beaucoup d'affectif dans leur leçon**, beaucoup, beaucoup…….ils ne se rendent pas compte quand les élèves ne comprennent pas, **ils ne comprennent pas que les élèves ne comprennent pas**, parce que eux, ils y mettent beaucoup de cœur. C'est bizarre mais ce sont des leçons dans lesquelles les jeunes mettent beaucoup de cœur. […] ce sont des leçons dans lesquelles les **gens mettent**

[760] Professeur expérimenté n°3
[761] Professeur expérimentée n°2
[762] Professeur stagiaire n°3
[763] Professeur expérimentée n°1

> **beaucoup d'affectif, beaucoup de bonne volonté, veulent bien faire**. Je ne suis pas sûr que, ce qu'ils veulent faire passer, ça passe toujours auprès des élèves. Et ça peut aboutir à l'idée absolument inverse, parce **que l'idée qu'il faut aider ces gens, l'idée que ça va pas……ils ont besoin d'aide……ils peuvent pas s'en tirer tout seuls etc…….. On crée d'autres stéréotypes.** Et avec toute la bonne conscience, si j'étais désagréable, je dirai **la bonne conscience colonialiste**. Euh, c'est un peu court, c'est très désagréable pour ces jeunes qui….. ou pour les moins jeunes qui y mettent vraiment beaucoup **de bonne conscience mais je constate qu'ils ont besoin de réfléchir**……. Je peux aller plus loin, parce que le pire, c'est quand…moi aussi, j'ai vu, c'est quand (c'est pas une position politique), c'est quand vous ajoutez à cette bonne conscience d'ONG, je veux dire des articles du M*onde diplomatique* et d'*ATTAC*……et à ce capitalisme occidental qui ruine la pauvre Afrique et là, on obtient **une caricature absolue**. Alors que, par exemple que sur le prix du coton, à mon avis, il y aurait des choses intéressantes à dire, très intéressantes à dire : mettre en cause, effectivement un certain nombre de structures économiques réelles mais faire attention un peu quand même ».

Ce témoignage est intéressant car il montre l'influence des médias chez certains enseignants qui reprennent l'image d'une Afrique sous perfusion économique et humanitaire. Il souligne aussi la difficulté des enseignants à sortir de cette image, qui est d'ailleurs présente dans les manuels, par manque de formation et par manque de réelle réflexion.

Les représentations des enseignants oscillent entre une image stéréotypée et des références scientifiques qui indiquent la complexité et la diversité. Cependant, les enseignants sont conscients de leurs représentations réductrices :

> « peut-être, je sais pas….. après, c'est des *a priori* »[764].

Les enseignants utilisent des connaissances stéréotypées partagées et justifie leur approximation, leur méconnaissance par le fait qu'ils ne sont jamais allés en Afrique noire.

Les représentations des enseignants forment donc un creuset composé de stéréotypes issus des médias, d'images figées diffusées par les manuels, d'idées reçues inscrites dans la mémoire collective, le tout structuré par des éléments scientifiques. L'enseignant met en tension tous ces composants pour construire son discours. Les représentations sont construites par cet aller-retour entre les différents éléments du référentiel géographique des enseignants et aussi sous l'influence de leur conception de leur métier et de la géographie.

[764] Professeur stagiaire n°3

3. Les représentations et la conception du métier d'enseignant et de la géographie.

Les enseignants jouent plus ou moins consciemment avec les représentations stéréotypées. Cette prise de conscience est d'autant plus forte qu'un travail d'introspection a été réalisé. Ainsi, les plus expérimentés rient ou sourient à leur description des espaces ruraux d'Afrique, c'est le cas du professeur retraité n°1 :

> « beaucoup de gens qui marchent et surtout des femmes voilà ! Avec des choses sur la tête… » (rire partagé) […] « un puit par ci par la, des gens qui se réunissent autour, voilà, euh…beaucoup de saletés, beaucoup de détritus, de la poussière, voilà. » (sourire).

Ces enseignants ont libéré leur parole et n'ont pas de complexe d'énoncer des clichés :

> « je vais pas vous dire le foot……..parce que ça, c'est ce que je confonds…….c'est ce que je mélange le plus…….je les reconnais pas……enfin je les reconnais pas, je reconnais quelques uns mais….. globalement, je les reconnais pas……voilà……et jamais les esclaves, moi……ça me……. C'est un truc, ça me…….. »[765]

Leur expérience leur donne de l'assurance et surtout leur conception de la géographie leur permet de jongler avec les représentations. En effet, pour ces deux enseignants, le plus important dans l'enseignement de la géographie, ce n'est pas l'accumulation de connaissances et de notions, mais d'apporter aux élèves un autre regard :

> « je sais moi **que les savoirs ne sont pas des connaissances**, le problème c'est que… les interro orales écrites et tout ça portait sur les connaissances mais je sais moi que le savoir c'est également autre chose, c'est également une certaine façon d'aborder les sujets, une façon qui peut être plus moins abrupte » […]
> « je crois que le savoir pour moi c'est **aussi le regard que l'on pose sur les choses**, un regard qui n'est pas simplement un regard de connaissance c'est aussi un regard de, une certaine… , je ne sais pas quel est le mot, j'allais dire bienveillance mais c'est pas le mot que je veux dire car cela fait trop condescendant, c'est pas du respect non plus, …..(blanc réflexion) **un regard**, ce mot qui serait le plus proche de ce que je veux penser serait le terme **humaniste**, un regard qui serait plutôt un regard qui chercherait à valoriser, montrer les choses de manière positive un regard plutôt humaniste que directif […] je crois que c'est aussi **un regard différent**, différent qu'il pouvait avoir de chez eux oui différent » […]
> « L'enseignant c'est aussi un regard qu'on pose sur les élèves, qu'on pose sur la matière qu'on enseigne et également un regard qu'on pose sur …**sur notre matériel**, le matériel pour nous, **ce sont des hommes** que ce soit en histoire ou en géographie, donc un regard que l'on pose là-dessus, un regard qui n'est pas récupéré sur le plan politique ou sur le plan…qui est plutôt...j'essayais d'avoir une certaine honnête intellectuelle là-dessus et là, je suis persuadé que ça, maintenant que j'ai l'âge que j'ai, je suis persuadé que ça, c'est en fin de compte, c'est le plus

[765] Professeur expérimentée n°2

> important, je n'ose pas dire ça, je n'ose pas dire que c'est le plus important, mais je ne suis pas loin de le penser, que ce que l'on a enseigné ».

Cette focalisation sur le regard est un centrage sur l'altérité, la finalité de la géographie scolaire serait de former les élèves à regarder l'Autre et de comprendre la différence. Cette conception est aussi partagée par le professeur expérimenté n°3 :

> « la géographie, c'est l'homme dans son milieu…..l'homme habitant……son milieu…..et là, je trouve que, oui, le nouveau programme est très bien fait…….habiter la terre, habiter le monde polaire, habiter….euh….le monde intertropical, habiter…..euh….voilà…..euh….et ça, effectivement, montrer que…..et puis en plus, montrer que avec les arts culturels, des gens peuvent avoir….euh…..transformé leur milieu, ici comme ça, et le même milieu 2000 kilomètres plus loin totalement différent…..euh…..sans **aucune notion de racisme ni de classement, mais avec une notion de différence,** ce qui n'est pas du tout pareil. Ça va être l'un des problèmes du nouveau programme : un problème souterrain mais un des problèmes mais il faut qu'on sache, ça va être intéressant…..moi, la géographie, c'est ça ».

Les enseignantes expérimentée n°2 et retraitée n°2 s'inscrivent dans cette formation à l'altérité dans leur volonté « de créer de l'intérêt », « d'éveiller à la curiosité », « de donner envie ». Leur objectif au-delà de l'apport des connaissances est d'ouvrir les esprits et donc les regards des élèves, leur donner le goût d'observer et de comprendre le monde qui les entoure. Tous ces témoignages indiquent donc, un certain recul sur leurs pratiques et sur leurs métiers.

Pour les autres enseignants, en particulier les stagiaires, nous observons que la prise de conscience de leurs représentations diminue avec la faiblesse de leur réflexion introspective. Leur conception de l'enseignement de la géographie est celle des instructions officielles. Ils récitent les objectifs institutionnels. Nous observons trois groupes : le premier groupe rassemble les enseignants qui mettent en avant les objectifs factuels et notionnels (professeur retraité n°3, professeurs stagiaire n° 1 et 2) ; ces professeurs sont conscients de leurs stéréotypes mais ils n'arrivent pas à s'en dégager et à proposer un discours plus complexe :

> « Bon, moi, j'ai toujours pensé que 80% de ce qu'ils apprenaient……..volontiers, pour les devoirs…… euh…….était oublié après, hein…….donc, pas tous les détails mais bon…….euh…….je pense que…… mais d'abord, il devait rester un fond de localisation quand même……bon…….hein…….localisation des phénomènes […]puisqu'on parle de géographie……..de la diversité, à la fois, du climat, du paysage……des pratiques culturales, parce que……..si tu veux……les villes, c'est venu après…….les villes africaines en particulier se sont beaucoup développées […]alors là aussi, je sais bien qu'il faut pas être déterministe mais quand même l'influence des …. ?.....des

> milieux naturels, bien sûr, des pratiques culturales…….relations à la société, voilà……euh…..ils devaient retenir ça……hein, que……le milieu naturel quand même…….euh…..détermine…….moi je dis pas de déterminisme, …… euh…….je veux pas employer……..détermine largement le type de cultures, voilà bon……euh……. »[766]

Cet enseignant reconnait que les connaissances s'oublient, pourtant son objectif est d'inculquer des localisations et de faire comprendre et utiliser des notions. La relation société-nature est présente mais on voit le malaise, l'hésitation dans le discours car pour lui il existe une forme de déterminisme qui est banni des programmes. La stagiaire n°2 est consciente des clichés des élèves et elle en prend compte dans son appareillage didactique mais elle a des difficultés à verbaliser ses propres contradictions par manque d'expérience :

> « Ben, des fois, c'est de **dépasser**…..**les clichés**…..euh…..qu'ont les élèves…..c'est par exemple, ben, je fais mes évocations pour l'Amérique…..et donc…..toutes les idées qu'on……voilà…..que j'ai inscrites au tableau en fait, c'étaient des évocations sur les États-Unis…..bon, après c'est bien parce que, du coup, j'en ai fait ma problématique, je leur ai montré…..et bien…..que l'Amérique, ça se résumait pas aux États-Unis……du coup, bon, j'ai pu le réutiliser……mais c'est vrai que, les élèves, ils ont vraiment, des fois, des images très…..comment dire…… pas représentatives…….et c'est vrai que……c'est ça…..voilà…. il faut **savoir dépasser ça** »[767]

Le deuxième groupe conçoit la géographie comme une science sociale et il faut montrer aux élèves la relation entre l'homme et son milieu :

> « je crois que je dois surtout leur faire comprendre qu'il y a **une relation étroite entre milieu et activité humaine** et qu'il n'y a **pas de déterminisme absolu**. Parce que, pour eux, désert : pas de vie humaine. Or, dans certains endroits, les hommes ont réussi à développer des cultures irriguées certes, mais des cultures : donc leur faire comprendre qu'il y a un lien qui est très fort et que l'homme reste quand même, alors non pas maître du milieu, parce que, parfois, il y a des retours : la terre qui a été trop utilisée et qui a été épuisée, la déforestation qui conduit à pas mal de choses mais que…. Voilà…… On peut obtenir un certain équilibre. […] Surtout autour **du vivre en société** »[768].
>
> « la géographie, c'est une **science sociale** […] pour moi, c'est une science sociale, c'est-à-dire véritablement, c'est ce que dit le nouveau programme, c'est des **hommes qui habitent** […] la géographie, c'est l'homme dans son milieu…..l'homme habitant……son milieu…..et là, je trouve que, oui, le nouveau programme est très bien fait…….**habiter la terre** »[769].

Il y a un degré différent de réflexion entre ces deux enseignants, car la deuxième citation est produite par l'enseignant expérimenté n°3 qui s'est fixé aussi pour objectif de former à la

[766] Professeur retraité n°3
[767] Professeur stagiaire n°2
[768] Professeur expérimentée n°1
[769] Professeur expérimenté n°3

différence, sa réflexion est plus conceptuelle et plus actualisée. Malgré cette différence, les deux enseignants maîtrisent leur représentation et ils passent du stéréotype à la complexité avec une plus grande facilité pour le second, du fait d'une formation sur la géographie de l'Afrique plus solide et du fait d'un intérêt pour la question plus marqué. Enfin, pour le troisième groupe, l'enseignement de la géographie est avant tout la transmission d'un processus intellectuel, une éducation à l'esprit critique, à la réflexion, il faut aider les élèves à acquérir la capacité de construire un raisonnement :

> « une qualité de réflexion…..plus que des connaissances…..un réflexe…..euh…..que les élèves soient **capables d'analyser**, **critiquer** un document….euh….une représentation…..puisque c'est ce qu'on fait….on parle de représentation……. à la fin, je leur dis, voilà, vous vous souvenez là…..la leçon que je vous avais donnée…..qu'est-ce qu'on peut en dire maintenant ? Est-ce d'abord de **prendre du recul** et de ……..**d'organiser une réflexion**…..ça, c'est pas toujours simple […]à la fin de l'année, les connaissances, ils les oublient……par contre, ce qu'ils oublient pas, c'est les **réflexes intellectuels**…….la le **réflexe analytique**……aller analyser un document…. euh…..surtout **réfléchir** »[770].

C'est aussi pour une autre, faire découvrir aux élèves le monde tout en construisant une réflexion scientifique :

> « apprendre l'Afrique, c'est quelque part…..**voyager** […] il y a peut-être que moi qui le vois comme ça….je sentais que les élèves le découvraient comme ça, tu vois…..le voyage, mais à ce moment-là……un voyage…..précis….euh… si tu veux, entre guillemets,……**scientifique**, c'est-à-dire à l'occasion de ce voyage…..voilà….. on peut faire, à la fois, des textes littéraires, des textes, des images……des……tu vois…..remettre des choses bien en place. […] Il y a, si tu veux, la connaissance pure…… mais je pense que ça, c'est pas ça l'essentiel……c'est surtout…..euh……**réfléchir**…….réfléchir sur……comment **mettre en relation** des connaissances, un savoir et surtout…….euh……**s'interroger sur ce savoir**……tu vois »[771].

Ce groupe a conscience des représentations stéréotypées des élèves et aussi des leurs, et il souhaite que les élèves acquièrent un esprit critique pour diminuer leur vision simpliste. Ces enseignants avouent aussi leur manque de connaissances sur l'Afrique, ce qui est évidemment contradictoire par rapport à leurs objectifs.

Le degré d'introspection des enseignants détermine la prise de conscience des représentations exotico-coloniales et leur intégration dans un jeu discursif. Les représentations sont de véritables outils discursifs qui sont utilisées avec plus ou moins

[770] Professeur stagiaire n°3
[771] Professeur retraitée n°2

d’habileté selon que l’enseignant a réfléchi sur la nature des savoirs géographiques et sur leur fonction d’enseignant.

Par conséquent, tous les enseignants disposent de deux ensembles de représentations, l’un appartenant à la mémoire collective nimbé d’exotisme et de réflexes coloniaux commun aux élèves et aux manuels ; et l’autre appartenant à la communauté scientifique et didactique. Les enseignants naviguent entre ces deux sphères représentationnelles avec plus ou moins de facilités selon leur degré de réflexion sur leur métier et sur la géographie scolaire. Les enseignants utilisent les représentations exotico-coloniales des manuels et celles des élèves mais ils les nuancent et les utilisent dans leurs pratiques. La classe fait rencontrer ces trois pôles et elle devient le lieu où s’élabore une sémiosphère commune, moteur de l’espace symbolique.

Chapitre 3 : Des représentations en contact, l'émergence de la sémiosphère et de l'espace symbolique

La classe met en relation trois acteurs principaux : l'élève, le professeur et le manuel. Nous savons maintenant, que ces trois pôles sont porteurs de représentations exotico-coloniales. Ils se rencontrent et interagissent dans la classe pour construire des savoirs. Mais ce processus permet-il de modifier les représentations ou au contraire participe-t-il à leur inertie ? Le manuel semble jouer un rôle central dans le renforcement des clichés alors que les pratiques mises en place par les enseignants tentent avec des réussites inégales de modifier les regards et les discours des élèves sur les espaces ruraux d'Afrique noire. La géographie scolaire est alors un laboratoire qui nous permet de comprendre la construction de la sémiosphère et les mécanismes de l'espace symbolique et qui met à jour de multiples enjeux.

1. Le manuel coagule les représentations

L'influence du manuel dans la construction des représentations a été maintes fois répétée mais nos enquêtes soulignent l'importance sociale accordée à celui-ci par les élèves et les enseignants et son poids dans les pratiques d'enseignement. Ainsi, il sert de liant entre les représentations individuelles, il coagule l'ensemble des représentations d'un groupe c'est-à-dire il les transforme, les organise et les fige afin de former une représentation commune inscrite dans la mémoire collective. Chaque acteur de la classe a un rapport particulier avec cet objet à la fois passeur de mémoire et témoin des représentations collectives.

1.1. Le manuel et les élèves

La relation entre le manuel et les élèves est complexe, les enquêtes délivrent un discours qui met en évidence les pratiques des élèves et surtout leurs pratiques imaginaires. Les élèves nous donnent leur perception de la fonction et de l'utilité du manuel. Cette navigation entre l'hypothétique et le vraisemblable souligne l'importance symbolique du manuel.

À la question « Quels supports influencent le plus votre vision de l'Afrique ? », les élèves de 5ème et de 2nde plébiscitent la télévision et le manuel qui arrivent toujours en première et seconde place. Ils sont au coude à coude en 5ème avec 25.63% des suffrages pour

la télévision et 24.62% pour le manuel[772], au lycée l'écart se creuse avec 34.68% et 24.44% pour la première enquête en 2nde et 26.33% et 23.04% pour la seconde enquête. Ce couple laisse derrière lui les films et les revues (figure 81). Nous observons la diminution du poids des dessins animés par rapport à l'école primaire sauf pour les garçons de la seconde enquête de 2nde, qui sont encore 13.91% à citer les dessins animés comme source d'influence. Pourtant, les dessins animés sont les exemples qui viennent facilement aux élèves, puisqu'ils rassemblent de 10.8% jusqu'à 29.7% des exemples données (figure 82). *Kirikou,* qui formatait les dessins des écoliers, n'est pas oublié, il occupe de 41.9% à 62.5% des productions animées citées.

Figure 81 : Les supports influençant la vision de l'Afrique des élèves :

	5ème			1ère enquête 2nde			2nde enquête 2nde		
	Ensemble	**garçon**	**fille**	**Ensemble**	**garçon**	**fille**	**Ensemble**	**garçon**	**fille**
Tv	**25.63%**	**22.73%**	**27.93%**	**34.68%**	**42.22%**	**29.55%**	**26.33%**	**24.50**	**27.46**
Manuel	**24.62%**	**23.86%**	**25.23%**	**22.52%**	**24.44%**	**21.21%**	**23.04%**	**22.52**	**23.36**
film	17.59%	22.73%	13.51%	13.51%	8.8%	16.67%	15.44%	15.23	15.57
Livre	14.57%	14.77%	14.41%	10.36%	6.67%	12.88%	7.59%	9.93	6.15
revue	11.06%	11.36%	10.81%	8.56%	6.67%	9.85%	12.66%	10.6	13.93
Dessin animé	5.53%	4.55%	6.31%	5.86%	4.44%	6.82%	11.14%	13.91	9.43
Voyage, pratique	1%		1.8%	4.05%	5.55%	3.04%	2.28%	1.98	2.46
internet	0			0			1.52%	1.32	1.64
BD	0			0.45%	1.11%		0		

Figure 82 : exemples de support donnés par les élèves :

Exemples de support donnés par les élèves				
		5ème	1ère enquête 2nde	2nde enquête 2nde
Exemples tirés du monde de la télévision (documentaires, chaîne de tv, jt, feuilleton...)	Total	**55.4%**	**52.2%**	**26%**
	ARTE	18%	22.1%	31%
	JT	11.3%	13.4%	51%
Manuels scolaires		**22.9%**	**15.5%**	20.8%
Dessin animé	Total	10.8%	**15.5%**	**29.7%**
	Kirikou	62.5%	41.9%	52%
Film		4%	5.5%	11.8
Revues		6.7%	9%	10.4%
Internet		0	0	1%
voyage		0	2%	0.3%

[772] C'est-à-dire que 25.63% des choix effectués par les élèves se sont reportés sur la télévision et 24.62% des choix se sont portés sur le manuel.

Lorsque nous demandons des exemples précis de source, nous avons peu de réponses, soit moins d'une réponse par élève : 0.74 réponse[773] par élève en 5ème, 0.92 réponse[774] par élève de 2nde de la première enquête et 0.90 réponse[775] pour la seconde enquête. L'Afrique semble peu présente dans leur univers. Toutefois, nous observons que les élèves de 5ème et de 2nde de la première enquête ont un profil proche par rapport aux élèves de 2nde de la seconde enquête qui se distinguent dans leurs choix. Le premier groupe donne des exemples à 55.4% et 52.2% tirés du monde de la télévision (nom de chaîne, d'émission, journal télévisé…etc) ou il cite à 22.9% et 15.5% les manuels (figure 82). Alors que les 2nde de la deuxième enquête diversifient leurs exemples avec surtout des évocations de dessins animés (29.7%), des éléments du monde télévisé (26%) et en troisième place les manuels (20.8%). L'effet posture est encore très pesant dans le comportement des élèves, car sous le regard de leur enseignant, ils cherchent à montrer davantage leur culture en étant plus précis et en citant des noms de dessins animés (*Kirikou*, *Le livre de la jungle*, *Le roi lion*), de films (*Hôtel Rwanda*, *Out of Africa*, *Blood diamond*), de revues (*Géo*, *Sciences et vie*) et des journaux (*Courrier International*, *Le Monde*). Ils souhaitent se montrer plus sérieux et plus informés en citant davantage le journal télévisé qui représente 51% des exemples donnés issus du monde de la vision, alors que dans les autres enquêtes son score atteint seulement 11.3% et 13.4%.

Globalement, les élèves sont gênés par cette question, l'Afrique est peu visible dans leur quotidien, ils nomment alors des émissions qui à leur yeux seraient susceptibles de diffuser des images de l'Afrique : *des Racines et des ailes*, *Ushuaia*, *Thalassa*. Surtout, chose remarquable, ils évoquent la chaine de télévision *Arte* (entre 18 et 31% des exemples tirés du monde télévisé), ils la cataloguent dans les chaînes intellectuelles qui donnent de l'information rare, donc elle est l'exemple à donner au professeur car elle doit sûrement diffuser des émissions sur l'Afrique !

C'est pourquoi, dans ce brouillard référentiel, le poids du manuel est important, il semble être le seul support où ils trouvent des informations sur l'Afrique et donc qui peut les influencer. Ainsi, la grande majorité des élèves affirment que le manuel les influence : 66.67% en 5ème, 79.81% pour la première enquête de 2nde, et 86.15% pour la seconde (figure 83). Nous observons une sacralisation du manuel, il ne faut pourtant pas être dupe, les réponses ne sont pas forcément sincères. Le passage de 79.81% à 86.15% est symptomatique de l'effet posture : l'élève dans son métier d'élève ne remet pas en cause le manuel, il lui

[773] 74 exemples donnés pour 99 interrogés
[774] 96 exemples donnés pour 104 élèves interrogés
[775] 118 réponses données pour 130 élèves interrogés

reconnait une autorité, comme un élément faisant partie de la classe, un objet obligatoire qui présente une forme de vérité. Ainsi quand nous demandons aux élèves de justifier leur réponse sur le pourquoi le manuel les influence, ils encensent le manuel : les 2nde le trouvent « complet, explicatif, bien construit, réaliste, éléments concrets, source fiable, neutre, info précises et forcément réelles » alors qu'un 5ème va même à dire qu'il « nous fait réfléchir sur notre vie et sur la vie des gens d'Afrique ». Ils reconnaissent leurs méconnaissances et le manuel est donc pour eux une source primordiale :

> « car on ne voit pas en vrai, on n'a jamais vécu là-bas » ; « on n'a pas l'habitude de voir l'Afrique et c'est en géographie qu'on l'étudie »[776].
>
> « tout le monde ne peut pas aller en Afrique et voir ce qu'il se passe » ; « je ne suis pas allé en Afrique donc je veux bien croire ce qui est dit dans le manuel donc je vois l'Afrique comme dans les livres » ; « donne une première image sur un sujet nouveau »[777].

Ainsi le manuel est une expérience vicariale :

> « Les manuels nous apprennent des choses sur la vie en Afrique et nous voyons qu'elle est dure » ; « car il est plein de détails importants à apprendre »[778].
>
> « Il fait prendre conscience des réalités » ; « les photos expriment bien le malheur d'une vie en Afrique » ; « nous fait comprendre la misère » ; « montre la réalité de ces pays en voie de développement, les difficultés et les fléaux qu'ils rencontrent alors que petit on se fait une vision plutôt utopique de l'Afrique à travers les dessins animés »[779].

L'information donnée est vue comme fiable :

> « Il montre la vérité » ; « montrent de véritables photos »[780].
>
> « Il informe sur sujet non traité ou mal traité ailleurs ou la vérité est déformée donc donne une meilleure vision »[781].

Le manuel est un témoin qui apporte des connaissances qui font autorité aux yeux des élèves, pour deux raisons, l'une c'est qu'ils ne peuvent pas mentir car « le manuel est conçu par des professeurs de géographie et des géographes » ; « écrit par des professionnels qui connaissent la situation » ; « les manuels sont utilisés comme un moyen d'apprentissage et donnent un

[776] Citations tirées des questionnaires de 5ème.
[777] Citations tirées des questionnaires de 2nde.
[778] Citations tirées des questionnaires de 5ème.
[779] Citations tirées des questionnaires de 2nde.
[780] Citations tirées des questionnaires de 5ème.
[781] Citations tirées des questionnaires de 2nde.

point de vue à suivre »[782] et aussi tout simplement « ce sont des manuels scolaires »[783] leur statut suffit, à lui seul, à justifier la « croyance » que nous leur accordons. Deuxièmement, ils sont vus comme proches des médias, ce qui renforce la véracité des informations émises : « nous somme déjà au courant de la situation par les médias » ou encore « il montre la même chose que tous les documentaires donc je pense que c'est vrai », « les manuels ne font que confirmer la vision montrée dans les documentaires »[784]. Les manuels sont considérés comme scientifiques et comme ils diffusent la même image que les médias, ils ne contredisent pas l'image dominante, c'est la preuve de l'exactitude des informations données ! Cette véracité est d'autant plus forte, qu'il y a des photographies. Ces dernières ont des qualités heuristiques et elles sont la marque d'une réalité :

> « Les images démontrent la pauvreté » ; « il m'influence car il y a beaucoup de textes et de photos qui expliquent la vie là-bas »[785].
>
> « Les photos sont très parlantes », « informent sur ce qui se passe », « un grand nombre de photos aide à visualiser l'Afrique », « le manuel offre une vision beaucoup plus réelle de l'Afrique noire avec ses problèmes à cause des photos et des statistiques données par le manuel »[786].

Les questions fermées confirment cette tendance, plus de 80 % des élèves estiment que les manuels de géographie donnent une image réaliste (Figure 83 : 84.69% des 5ème, 91.59% de la première enquête de 2nde, et 86.92% pour la seconde).

Cependant un cinquième des élèves[787] font preuve aussi d'esprit critique :

> Le manuel « montre toujours le pire » ; « mettent souvent que les pays pauvres » ; « ils n'en parlent pas assez » ; « les documents sont faux ou exagérés » ; « il montre toujours les gens dans la misère jamais ils sont heureux sur les photos »[788].
>
> « on nous expose seulement les animaux, les peuples guerriers masaï et le manque d'eau » ; le manuel « montre des aspects de l'Afrique dans les domaines économiques, démographiques mais il manque les coutumes, l'aspect social » ; « montre des clichés » ; « on a déjà une idée stéréotypée de l'Afrique en tête mais le

[782] Citations tirées des questionnaires de 2nde.
[783] Citations tirées des questionnaires de 5ème.
[784] Citations tirées des questionnaires de 2nde.
[785] Citations tirées des questionnaires de 5ème.
[786] Citations tirées des questionnaires de 2nde.
[787] Soit 13 critiques sur 62 justifications en 5ème et 25 sur 125 en 2nde.
[788] Citations tirées des questionnaires de 5ème.

manuel l'accentue » ; « bombarde de stéréotypes » ; « ils ne peuvent pas donner une vision totalement objective et complète »[789].

Les élèves ont donc conscience de l'image parcellaire et du regard négatif que proposent les manuels : ils sont entre 46% et 73% à souligner l'image négative qu'ils diffusent (figure 83). Ils sont nombreux à ne pas répondre à la question en 5ème soit 13.27% des élèves et dans une position de réflexion plus poussée dans la seconde enquête de seconde, ils cherchent à tempérer les propositions : 16.92% des élèves ne tranchent pas et ils indiquent que les images de l'Afrique que donnent les manuels sont à la fois positives et négatives. Il y a une volonté de ne pas trop critiquer le manuel, leur réponse est guidée par l'idée que le manuel est un objet officiel, symbole de l'école et de l'autorité. Cette autorité est renforcée par le fait que le manuel est commun à tous les élèves d'un niveau de l'établissement, un effet communautariste se produit : si tout le monde a le même livre, l'élève accepte le choix pour être intégré au groupe, sinon cela reviendrait à remettre en cause sa place dans la hiérarchie et dans l'organisation sociale de l'école. Même si les élèves ne sont pas sincères dans leurs réponses, ce comportement indique l'idée qu'ils se font de la réponse qu'on attend d'eux. Ils nous indiquent quel est le rôle du manuel dans la pensée commune et quel est le poids qu'il devrait occuper à leurs yeux. Le manuel est un signe d'appartenance à un groupe dont on accepte, en apparence, le contenu.

Figure 83 : témoignage des élèves sur l'influence du manuel et sur l'image qu'il donne des espaces ruraux d'Afrique noire.

	5ème			1ere enquête 2nde			2nde enquête 2nde		
Pensez-vous que les manuels de géographie aient une influence sur votre vision de l'Afrique noire ?									
	Ensemble	**Garçon**	**Fille**	**Ensemble**	**Garçon**	**Fille**	**Ensemble**	**Garçon**	**Fille**
Oui	66.67%	68.89%	64.71%	79.81%	70.45	86.67%	86.15%	81.63	88.89
non	33.33%	31.11%	35.29%	20.19%	29.55	13.33%	13.85%	18.37	11.11
L'image que donnent les manuels de géographie vous semble-t-elle :									
	Ensemble	**Garçon**	**Fille**	**Ensemble**	**Garçon**	**Fille**	**Ensemble**	**Garçon**	**Fille**
Réaliste	84.69%	84.44%	84.91%	91.59%	97.67	87.50	86.92%	82.98	90.24
Inventé	5.10%	11.11%		3.74%		6.25	3.85%	8.51	1.22
Impartial				3.73%	2.33	4.69			
Les deux	7.14%	4.44%	9.43%				3.85%	4.26	3.66
Exagère				0.93%		1.56			
Pas de réponse	3.06%		5.66%				3.06%		0
Préjugés							1.54%	4.26	2.44
manipulé							1.54%	2.13	1.22
Edulcoré							1.54%	2.13	1.22

[789] Citations tirées des questionnaires de 2nde.

L'image que donnent les manuels de géographie vous semble-t-elle :									
	Ensemble	**Garçon**	**Fille**	**Ensemble**	**Garçon**	**Fille**	**Ensemble**	**Garçon**	**Fille**
Positive	29.59%	**20%**	**37.74%**	21.93%	17.39	25	8.46%	6.25	10.39
Négative	46.94%	**60%**	**35.85%**	73.68%	76.09	72.06	66.15%	70.83	67.53
Ni l'un ni l'autre	3.06%	4.44%	1.89%	1.75%	4.35				
Les deux	7.14%	4.44%	9.43%				16.92%	14.58	19.48
Objective				1.75%	2.17	1.47	4.62%	8.33	2.6
Pas de réponse	13.27%	11.11 %	15.09%	0.88%		1.47	4.62%	0	0

Afin de jauger du réel impact des manuels et des souvenirs qu'ils laissent aux élèves, nous avons demandé aux 2nde dans quelle classe ils avaient étudié l'Afrique (figure 84) :

Figure 84 : souvenir des élèves de 2nde du niveau où ils ont étudié l'Afrique.

	6ème	5ème	4ème	3ème	2nde	Au collège	Pas étudié	Ne sait pas	Primaire	Tous les niveaux
1ère enquête	5.5%	18%	20.5%	14%	27%	6%	4%	3%	0	0
2nde enquête	3%	39.7%	14%	9.3%	18.7%	0	0	14%	0.5%	0.5%

Il semblerait que les souvenirs ne soient pas clairs, la classe de 5ème représente seulement 18% et 39.7% des réponses données et la forte ventilation montre que l'enseignement a laissé un souvenir vague. Si nous pouvons comprendre que la classe de 4ème soit citée car l'esclavage y a été étudié en histoire, l'évocation de la classe de 3ème est surprenante, le programme laissant peu de place à l'Afrique.

Pour cerner davantage le poids des manuels dans la formation des représentations des élèves, nous avons demandé aux élèves, s'ils avaient le souvenir d'un document du manuel et de nous le décrire. La moitié des élèves de 5ème et de 2nde de la première enquête se souviennent d'un document traitant de l'Afrique, ce qui est peu, alors qu'ils sont 80.5% des élèves dans la seconde enquête (figure 85). Un effort de mémorisation est donc effectué dans un cadre contraignant mais cela demande du temps qu'ils n'ont pas eu dans les deux autres enquêtes. Dans tous les cas, le manuel a laissé que de faibles traces dans les mémoires.

Figure 85 : souvenir de l'étude de l'Afrique des élèves de 2nde :

	5ème			1er enquête 2nde			2nde enquête 2nde		
SOUVENIR D'UN DOCUMENT									
	Ensemble	Fille	Garçon	Ensemble	Fille	Garçon	Ensemble	Fille	Garçon
oui	**53.93%**	**58.33**	**51.22**	**50.96**	46.67	**56.82**	**80.5%**	**76%**	**88%**
non	46.07%	41.67	48.76	49.04	**53.33**	43.18	19.5%	24%	12%
TYPE DE DOCUMENTS									
Carte	22.78%	15.91	31.43	20.51	19.8	21.2	31.9%	30.9%	33.33%
Photo	**48.10%**	**52.27**	**42.86**	**48.72**	**48.9**	**48.2**	**51.39%**	**51.19%**	**51.6%**
Texte	15.19%	18.18	11.43	14.10	14.9	13.4	9%	9.5%	8.3%
Graphique	13.92%	13.64	14.29	11.54	10.8	12.5	6.9%	7.1%	6.6%
Autre (musique, film, BD, vidéo)				5.12	5.6	4.6	0.6%	1.1%	0%

Le document qui s'est ancré le plus facilement dans la mémoire des élèves est la photographie suivie de la carte (figure 85). L'image facilite donc un ancrage plus important des représentations, peut être aussi est-elle la plus utilisée par les enseignants. La description des documents indique que la mémoire des élèves est sélective et qu'ils n'ont retenu que les éléments qui appartiennent aux représentations médiatiques dominantes, soit les problèmes de développement, de la misère ou encore des conflits. La description des photographies évoque souvent les enfants, la misère, le village, la pauvreté : « un petit garçon buvant de l'eau de mer squelettique » ou encore « une population pauvre avec des touristes sur la plage ». Pour les cartes, les élèves parlent du problème des frontières qui est une thématique étudiée en 2nde, ce qui correspond à un souvenir récent, de même pour les graphiques qui montrent l'accroissement naturel ou le taux d'alphabétisation étudiés dans le chapitre sur « Plus de 6 milliards d'hommes ». Par conséquent, si les élèves témoignent de l'importance du manuel dans la construction de leur savoir, sa réelle influence est plus discutable. Il ne fait que confirmer l'image dominante déjà diffusée par la société et les médias. La surévaluation du poids du manuel est un style discursif adopté par les élèves pour marquer leur appartenance à la classe, au groupe des apprenants. D'ailleurs, le discours qu'ils tiennent sur leur utilisation reflète ce comportement.

En effet, 59.3% en 5ème et 76.15% en 2nde prétendent utiliser le manuel à l'extérieur de la classe, déclaration faite devant leur professeur mais ils ne sont plus que 50% quand ils répondent à leur camarade dans la première enquête en 2nde et les filles sont mêmes 51.67% à avouer ne pas l'utiliser (figure 86). Leur utilisation s'effectue à faible fréquence car une grande majorité déclare l'utiliser « quelquefois » (figure 86). Le type d'utilisation change

selon le niveau des élèves : les 5èmes privilégient une utilisation pour enrichir leurs connaissances, les 2nde de la première enquête pour compléter le cours et les 2nde de la deuxième enquête l'utilisent en priorité pour accéder à des informations comme les définitions. Cependant, les trois enquêtes ont en commun un souci de trouver dans le manuel un lexique. Les 2nde de la deuxième enquête semblent donc plus studieux puisqu'ils sont plus nombreux à utiliser le manuel et le montrent comme un instrument de réussite, un auxiliaire pour préparer les évaluations. Ce discours est la copie conforme des conseils donnés par les enseignants, ils disent ce qu'ils pensent être nos attentes.

Figure 86 : l'utilisation du manuel par les élèves :

	5ème			1er enquête en 2nde			2nde enquête en 2nde		
Utilisation personnelle du manuel									
	Ensemble	Fille	Garçon	Ensemble	Fille	Garçon	Ensemble	Fille	Garçon
oui	**59.3%**	**58.7%**	**60%**	**50**	48.33	**52.27**	**76.15**	**81.48**	**67.35**
non	40.7%	41.3%	40%	50	**51.67**	47.73	23.85	18.52	32.65
Fréquence d'utilisation									
	Ensemble	Fille	Garçon	Ensemble	Fille	Garçon	Ensemble	Fille	Garçon
Très souvent	1.79%	3.33	0	3.77	3.9	3.1	6	4.48	9.09
Habituellement	14.29%	13.33	15.38	16.98	19.12	15.4	13	14.93	9.09
Quelquefois	**55.36%**	**53.33**	**57.69**	**69.81**	**68.42**	**71.2**	**61**	**59.7**	**63.64**
Rarement	28.57%	30	26.92	9.43	8.56	10.3	20	20.90	18.18
Types d'utilisation									
	Ensemble	Fille	Garçon	Ensemble	Fille	Garçon	Ensemble	Fille	Garçon
Faire devoirs	13.38	13.22	12.78	10.77	13.29	6.86	7.73	7.61	7.95
Compléter cours	12.99%	10.74	15.04	**21.92**	**23.42**	**19.61**	18.27	19.2	16.56
Enrichir connaissances	**22.05%**	21.49	22.56	17.31	17.09	17.65	**19.67**	18.84	21.19
Apprendre leçons	13.78%	14.05	13.53	14.23	12.03	17.65	10.54	9.78	11.92
Définitions	**20.87%**	19.83	21.8	**20.77**	**21.52**	19**.61**	**23.65**	**24.64**	**21.85**
Lire documents	16.54%	19.01	14.29	15	12.66	18.63	18.03	16.67	20.53
Faire exercices	0.39%	0.83	0						
A mieux comprendre le cours grâce aux documents							0.23	0.36	
A réviser les contrôles							1.87	2.9	

Des nuances sont à apporter à toutes ces remarques, le rapport entre l'élève et le manuel est tout d'abord un rapport personnel qui est perceptible dans l'analyse des données classées par sexe. Le genre est une donnée de différenciation dans une enquête mais les

différences ne se retrouvent pas forcément dans les autres enquêtes, c'est l'individu, fille ou garçon, appartenant à un milieu social défini, qui est déterminant. Ainsi, en 5ème les filles se disent plus influencées par la télévision (27.93%) puis par le manuel scolaire (25.23%) et les livres (14.41%) alors que les garçons mettent les manuels (23.86%) à peine au dessus de la télévision et des films qui sont à égalité (22.73%). Cela montre des pratiques culturelles différentes mais qui aboutissent aux mêmes représentations (figure 82). La perception du manuel est aussi différente : si 60% de garçons trouvent leur message négatif, les filles sont divisées car 37.7% trouvent le message positif et 35.85% expriment exactement l'inverse (figure 83). De plus, les filles sont les plus nombreuses à se souvenir d'un document 58,33% contre 48,78% chez les garçons, mais dans les deux cas, la photographie est le document le plus mémorisé. La carte connait un plus grand succès chez les garçons, elle représente 31.43% des documents cités alors que les textes obtiennent la deuxième place chez les filles avec 18.18% (figure 85). Au lycée, les filles et les garçons sont plus proches surtout dans la deuxième enquête où l'aspect individuel s'efface pour l'adoption d'un point de vue commun au groupe. Nous observons encore des nuances liées à l'appartenance à une catégorie sociale.
En 5ème les enfants de toutes les catégories sociales plébiscitent la télévision et le manuel scolaire, mais nous entrevoyons quelques différences : les enfants de père chef d'entreprise se distinguent par le fait que l'expérience personnelle est un facteur important d'influence et représente 14.29% des choix car ces enfants soulignent leurs voyages et leurs propres observations. *A contrario*, 36.36% des enfants fils d'ouvrier sollicitent le manuel comme première source d'influence (figure 87). Au lycée, les enfants de père ouvrier se distinguent par une forte ventilation de leurs réponses : 31.25% pour la télévision, 25% pour les films, 12.5% pour le manuel, les dessins animés, les livre et 6.25% pour les revues. Au lycée, ce sont les enfants d'enseignants qui se singularisent avec 75% d'enfant de père enseignant et 56,67% de mère enseignante qui pensent que la télévision est le vecteur le plus important d'influence (figure 88). Enfin, dans la deuxième enquête en 2nde, il y a une ventilation homogène des réponses, l'habitus s'affaiblit au profit de l'effet posture (figure 89). La stratégie des élèves semble être de mettre en valeur les éléments liés aux pratiques scolaires communes et reconnues par tous, c'est pourquoi le manuel devient plus important.

Figure 87 : ventilation par catégorie sociale des pères des supports les plus influents en 5ème :

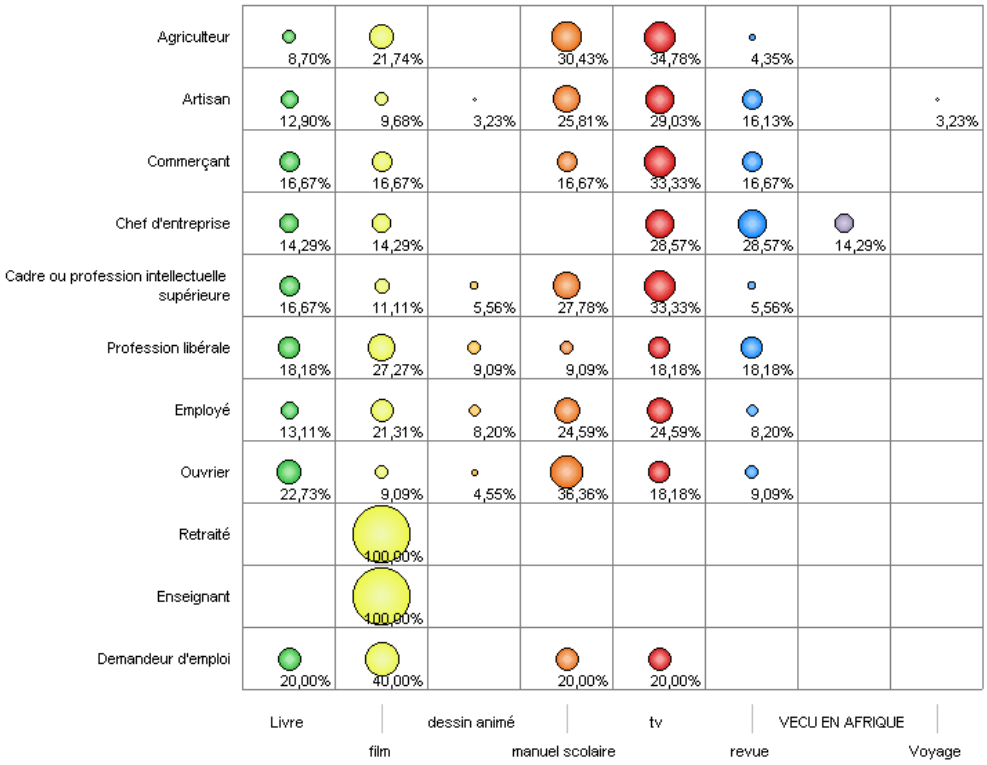


Figure 88 : ventilation par catégorie sociale des pères des supports les plus influents en 2nde (1ère enquête) :

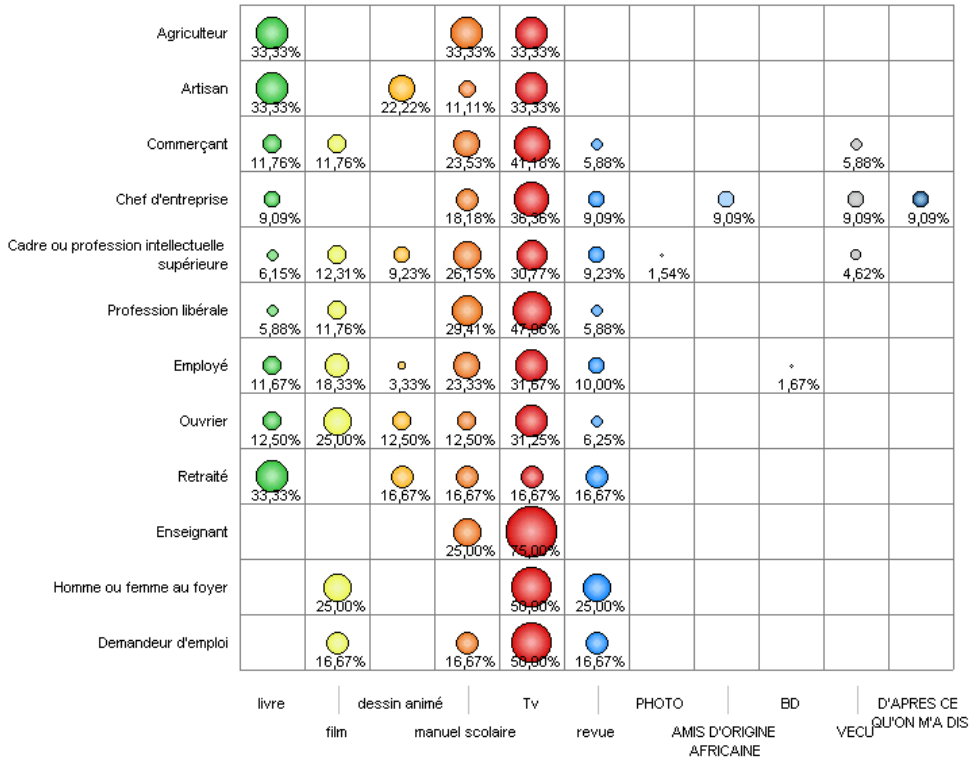
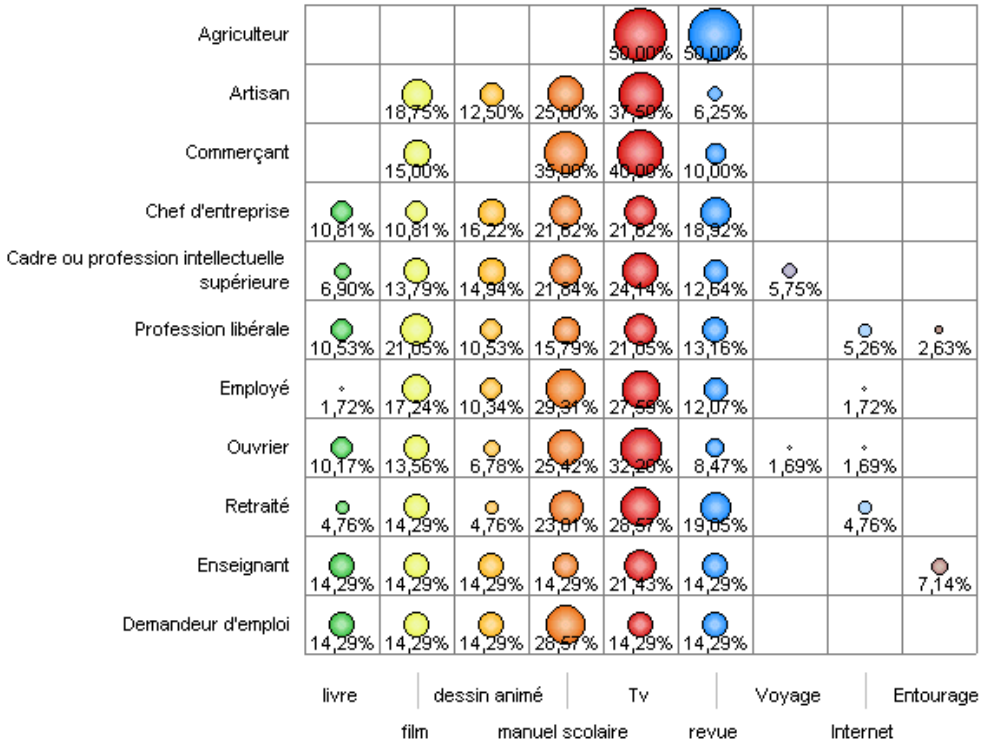


Figure 89 : ventilation par catégorie sociale des pères des supports les plus influents en 2nde (2nde enquête) :



Les lycées français d'Afrique noire viennent confirmer cette capacité des élèves à produire un discours qu'ils pensent être officiel et donc qu'il faut tenir. 84.87% des élèves pensent que les Occidentaux ont une vision négative des campagnes d'Afrique noire et que cette image est diffusée par la télévision et le manuel. Cette vision négative a aussi pour origines des éléments du quotidien comme « la saleté, les rues, les boutiques »[790]. Comme leurs camarades de la métropole, ils estiment que le manuel a une influence importante et qu'il diffuse une image négative mais réaliste. 83.4% prétendent l'utiliser hors de la classe « quelquefois » (figure 90). Les exemples de supports qu'ils donnent, sont des stéréotypes comme *Kirikou* ou *Tintin au Congo*. Ils reproduisent un discours, pourtant qu'ils condamnent dans les explications de leur choix ou dans leurs commentaires sur le questionnaire. Ainsi, les deux tiers déplorent la vision misérabiliste des manuels et des médias : « à la télé on ne montre que les problèmes de l'Afrique »[791] ; « les documentaires montrent que la famine et disent que tout le monde meurt en Afrique »[792]. Pour un autre c'est « l'ignorance qui est la cause des

[790] Élève de 4 du Tchad
[791] Élève de 1ère L du Tchad.
[792] Élève de 4A du Kenya

visions négatives ! »[793]. Ils nous font remarquer dans leurs commentaires que les questions de notre enquête sont trop orientées et nous signalent la complexité des espaces ruraux, ils mettent en évidence la dualité des campagnes qui sont aussi modernes et ils soulignent les problèmes politiques. Cette enquête relève un double discours, l'un basé sur des représentations exotico-coloniales qui sont incarnées par les médias et le manuel et l'autre basé sur leur espace vécu. Le manuel est perçu de la même manière qu'en France, mais il semble être le symbole du discours exogène.

Figure 90 : le manuel dans les classes des lycées français d'Afrique noire.

Lycée français d'Afrique	
Pensez-vous que les Occidentaux aient une vision des campagnes d'Afrique noire :	
Positive	15.13%
Négative	**84.87%**
Origine de ces visions des Occidentaux :	
Tv	**30.34%**
Manuel	**17.84%**
film	12.5%
Livre/ revue	12.5%
Dessin animé	7.62%
Voyage, pratique	1.21%
internet	0.61%
Ecole	16.46%
Campagne de sensibilisation	0.15%
Discours politique	0.30%
Agence de tourisme	0.15%
Radio	0.15%
ONG	0.15%
Manuel a-t-il une influence sur votre vision du monde	
oui	**73%**
non	27%
L'image de l'Afrique vous y semble	
Réaliste	**39.34%**
Déformée	18.84%
Positive	9.7%
Négative	**28.81%**
Exagérée	1.11%
Parcellaire	1.94%
Contradictoire	0.28%
Utilisation personnelle du manuel	
oui	83.4%
non	16.6%
Quelque fois	55.15%
Habituellement	20.62%
Rarement	18.04
Très souvent	6.19%

[793] Élève de 1ère L du Tchad.

La classe est un lieu régi par des codes partagés par les élèves qui font du manuel une référence à utiliser. Pourtant tous les enseignants interrogés lors des entretiens, indiquent que les élèves utilisent peu le manuel. Ils ne l'utilisent à la maison que lorsque l'enseignant en donne la consigne. Ils répètent que le manuel est un complément du cours, que les documents utilisés en classe doivent être relus ou qu'il est encore un outil pour réviser et ils conseillent systématiquement sa lecture. Le discours des élèves est donc une restitution des conseils promulgués par leurs professeurs, sans qu'ils les appliquent. Pourtant, le manuel est important à leurs yeux, l'enseignante expérimentée n°2 nous relate une anecdote révélatrice d'une certaine vénération du manuel :

> « Ils l'utilisent pour faire leurs devoirs, ils l'utilisent…….alors, je vais vous raconter une petite anecdote : euh…..là, on finit un manuel cette année puisqu'on a des nouveaux programmes…..donc… ….eux, c'est leur dernier livre……[…] donc, je leur dis :……on va les découper……..mais une broncha……mais vraiment : mais non, Madame, on va pas les découper ! J'ai dit : mais pourquoi ? Il ne sert plus…….vous aller découper le château de Chambord et tout…….vous voulez pas…… Ah…….ils n'ont jamais voulu découper le bouquin ».

Le manuel est aussi important aux yeux des parents, il reste une référence et un outil de contrôle. Les enseignants retraités nous indiquent que dans les années 1970 le manuel était le seul ouvrage de référence, pour aider les enfants à réviser :

> « j'ai remarqué qu'après, il y avait des élèves qui voulaient faire du zèle ou je pense que c'était les parents derrière, qu'ils disent : bon, ça suffit pas……il faut que tu……..parce que, dans les réunions avec les parents, tu le vois après…….hein……quelquefois il y en avait……..ils me le reprochaient pas ouvertement mais je devinais que……..c'était un reproche… ?.....ils me disaient : mais vous êtes sûr que le cours suffit »[794].

Le manuel est un objet intergénérationnel, porteur de références admises pas tous dans le cadre de la classe, même si les élèves sont détenteurs d'un autre discours et d'autres représentations. Son influence est importante en théorie, ou en tant que symbole mais n'est efficiente que si elle valide des idées véhiculées par ailleurs. Le manuel valide plus qu'il n'apporte des connaissances.

[794] Professeur retraité n°3.

1.2. Le manuel et les enseignants

Les enseignants jouent un rôle fondamental dans l'intégration du manuel dans le processus didactique. Ils le mettent au cœur du « bricolage didactique » et au centre des pratiques en classe.

En effet, tous les enseignants utilisent le manuel pour construire leur cours car comme le souligne le professeur expérimenté n°3 : « le manuel, il ne satisfait personne, il est indispensable ». La construction du cours décrite par nos interviewés se déroule de la même manière en plusieurs étapes. La première est la lecture des *Instructions officielles*, puis la construction d'un plan, enfin la lecture des manuels pour y piocher des documents, et chose moins avouée, pour lire les cours proposés et peut être s'en inspirer :

> « Alors, je vais regarder…….la première chose que je fais…….je regarde les IO, je me les note……. Donc, je note les points…….euh…..les points attendus. À partir de là, j'essaie de définir…….définir un plan à partir des IO……et ensuite, bon, je regarde un peu aussi le manuel en général…….. En général, le manuel, il reprend…..euh…..il reprend pas mal les…….les titres des manuels reprennent les problématiques des IO…….je pars des IO, je détermine un plan, une progression et à partir de là……. je regarde, **je prends plusieurs manuels et je regarde**…….**toutes les informations qu'ils nous donnent**…. en essayant de retenir l'essentiel. On va pas rentrer trop dans le détail mais essayer de noter quelques anecdotes qui pourraient…..euh….captiver, voilà, accrocher les élèves…… Donc, je détermine le plan et ensuite…..je……et ensuite, je me rédige une trace écrite […] et à partir de cette trace écrite, je sélectionne en suivant, après, le document…….je **sélectionne toujours le document** après avoir choisi la trace écrite »[795].

Pour tous les enseignants le manuel est la première source documentaire :

> « c'est juste une source de documents »[796] ;
> « c'était un recueil de documents »[797] ;
> « C'est une mine de documents qu'est quand même importante […] le manuel a cet intérêt de proposer des documents utilisables exploitables en cours sans difficulté, après évidemment je croise les manuels car pour moi un manuel ne suffit pas, parce que primo le manuel qu'ils ont date de 2000, il est un peu dépassé car il date de 2000 mais souvent les données sont antérieures. Sinon je croise les documents et si jamais je ne trouve pas je vais chercher ailleurs »[798] ;
> « Non j'étais pas géographe, donc j'allais les chercher toujours dans d'autres manuels en 6ème et en 5ème et ensuite c'était différent au lycée cela pouvait être partout. Au collège je n'ai pas le souvenir que j'allais ailleurs que dans les autres manuels »[799] ;

[795] Professeur stagiaire n°3
[796] Professeur stagiaire n°2
[797] Professeur retraité n°3
[798] Professeur stagiaire n°1
[799] Professeur retraité n°1

« le plan du manuel ne m'intéresse pas, m'intéressent uniquement les illustrations…..les chiffres…..les graphiques »[800].

Il est aussi une source de renouvellement des connaissances ou du moins les enseignants souhaiteraient que les manuels apportent des connaissances solides et réactualisées pour répondre à leurs propres besoins :

« Moi, en temps que prof, ben, c'est le manuel qui me donne du contenu déjà……..pour moi, hein…..pas pour l'élève……..on est d'accord…….qui me donne du contenu……..quelquefois histoire de me remettre un peu les……..la tête à l'endroit……..genre l'histoire de l'Afrique, il va falloir que je me…… »[801].

De plus, l'utilisation du manuel est vue comme une obligation :

« le manuel, il ne peut pas ne pas être utilisé. En plus, dans ce cas-là, ce n'est pas honnête de l'acheter »[802] ;
« je suis obligée forcément…….d'utiliser le manuel parce que c'est leur outil de travail à eux »[803].

Les raisons sont multiples : le manuel est considéré comme un objet officiel, un instrument obligatoire, il est un outil pédagogique indispensable, mais aussi parce qu'il représente la seule source d'information. Cette dernière raison est soulignée par les professeurs plus âgés qui au début de leur carrière, dans les années 1970, avaient accès à peu de ressources et en particulier sur l'Afrique et ils se repliaient sur des manuels de référence :

« J'essayais de faire le plan par moi-même……pour avoir une progression logique et claire……voilà…….euh…….sauf que sur certaines leçons, j'avais la bible…… (rires)…….je vais te montrer après…….. [le collègue me montre le manuel de 1ère Hachette de 1962 de Pierre Gourou et Louis Papy et il poursuit] génial, que j'avais moi-même, c'est pour te dire s'il est jeune…….c'est le Gourou/Papy…[…] Voilà……..deux noms quand même qui……..qui évoquent quelque chose……..c'était concret……c'était clair, tu vois. […] L'agriculture tropicale, page 211……bon…….c'était vraiment des trucs……quelque chose de…… quelquefois, je prenais le plan là-dessus, tu vois……tropicale, l'agriculture par le feu…bon…euh…voilà, le terroir aménagé, voilà, les plantations tropicales……..l'aspect……. quelquefois, je m'en inspirais »[804].

Le manuel est donc un point de passage obligatoire, il influence les cours par le choix des documents et par les informations qui y figurent, même si les enseignants sont moins enclins à le reconnaître. Les enseignants s'imprègnent de façon inconsciente ou volontaire de la logique des manuels :

[800] Professeur expérimenté n°3
[801] Professeur expérimentée n°2
[802] Professeur expérimenté n°3
[803] Professeur retraitée n°2
[804] Professeur retraité n°3

> je prépare toujours mon cours……en dehors du manuel, c'est-à-dire : moi, **je me l'approprie**……en faisant des recherches…….plus ou moins rapides…..bon……je **prends d'autres manuels** ou je vais chercher…..euh…..bon…..je sais pas…..dans internet…….je vais chercher……euh…..donc…..ailleurs…..des articles etc…..donc, moi, je pense mon cours….en général……avec un plan à moi qui est ma logique et…….ce que moi je veux leur faire après……déduire…….tu vois……. J'ai mon cours à moi mais je suis……**je me force à intégrer dans mon cours leur livre** »[805].

In fine, les enseignants synthétisent les manuels pour fabriquer leur cours qu'ils complètent, enrichissent avec d'autres sources comme leur propre culture, les journaux (*Le Monde diplomatique, Le Monde*), les sites institutionnels comme l'INSEE.

Si le manuel prend une place non négligeable dans l'élaboration des cours, les enseignants sont fort critiques à leur égard :

> « il y a **trop de choses**…..euh…..c'est pas dans les programmes »[806].
> « Les défauts, c'est l'**exhaustivité**, ils veulent……dire trop……peut-être dans les informations…. alors…..je sais pas, hein….enfin, tout ce qu'y a écrit dans le manuel, **j'en dis**…..euh…..**un tiers**, même pas……un quart…..euh, ensuite…….il y a beaucoup d'exercices de révision……où les activités…..rares sont les activités qui sont vraiment…….**vraiment utiles**…… »[807].
> « si on compare avec les manuels d'autrefois, c'étaient des manuels plus **rébarbatifs** dans la mesure où……il y avait moins de photos couleurs……il y avait……tu vois, c'était……c'est ça : moins attrayant……. Aujourd'hui, on te fait des livres comme…..avec de superbes images, superbes photos……donc, ça a un côté attrayant, quoi…… Maintenant, c'est pas ça l'essentiel…..hein….bon… et…….je crois que c'est…….**la clarté** »[808].
> « un bon manuel, il doit être **clair** et **concret** »[809].
> « Des fois ils posent des **questions pas toujours faciles** pour des élèves dont moi même je n'ai pas la solution ou cela me demande plus de temps à trouver la solution donc pour les élèves voilà ! Des fois c'est assez **succinct** : il y a des riches y a des pauvres, ils meurent de faim, ils ont soif, c'est assez misérabiliste. Après, il n'y a **pas toujours toutes les données** »[810].
> « Il faut qu'il réponde à la fois à ce **qu'attendent les élèves et à ce qu'attendent les profs**. Pour moi ce qu'attendent les profs c'est des documents, des documents à utiliser en cours, les documents c'est des photos, des textes, des graphiques, c'est évident des cartes ; donc mais il faut aussi que ça corresponde à ce qu'attendent les élèves et parfois sur le livre il faut qu'il ait un texte, un texte de l'auteur et qui est un texte ou parfois les élèves soient amenés à lire ce texte, quand ils révisent quelque chose et qui est donc encore et de ce point de vue j'ai souvent trouvé que certains livres étaient soit **trop faibles d'un côté, soit trop faibles de l'autre** »[811].

[805] Professeur retraitée n°2
[806] Professeur stagiaire n° 2
[807] Professeur stagiaire n° 3
[808] Professeur retraitée n° 2
[809] Professeur retraité n° 3
[810] Professeur stagiaire n° 1
[811] Professeur retraité n° 1

> « un bon manuel, c'est un manuel qui aurait….des **idées claires**…. simples…c'est-à-dire simples, pas simplistes….simples […] donnons aux élèves quelques chiffres qui, par moments, soient un peu historiques….qui….qui….qui permettent de faire apparaître des évolutions positives ou négatives…..et…..si, j'ose dire : **oser dire**…. Et oser dire, pour moi, c'est très clair : euh…..oser parler de la polygamie […] oser parler des problèmes….euh….de corruption mais à tous les niveaux […] Ils ont du mal à imaginer aussi parce qu'on leur dit pas le vrai. Hein….euh….oser parler de la démographie réellement. […] c'est pas du tout du racisme…..c'est pas du tout……c'est comprendre que les sociétés……ont des conceptions différentes et donc il faut oser dire les choses. L'absence de cadastre […] donc le manuel idéal, à mon avis, je sais pas s'il faut exactement dire tout ça, j'en sais rien, mais c'est le manuel qui **n'occulte pas les réalités** »[812].

En discutant sur le manuel idéal, les enseignants montrent les qualités du manuel et soulignent ses manques : la clarté, la simplicité qui doit être combinée à l'approche de la complexité, le courage d'aborder des sujets sensibles et pas toujours politiquement corrects, le pratique en apportant des document utiles pour l'élève et l'enseignant.

Une fois le cours fabriqué, les enseignants mettent au cœur de la classe le manuel. Il est l'outil que les élèves doivent avoir car c'est à partir des documents qu'il propose, que les connaissances sont construites :

> « Alors, c'est un support…….c'est un **support** qui doit me permettre…..euh……qui doit me permettre… ……d'**introduire** des idées, de les **justifier**……de les **illustrer** par moments….euh…..c'est **un outil**….euh ……dont **je me sers beaucoup** parce que ça permet surtout de mettre les élèves en activité…..ils adorent… …..euh…..ils adorent présenter un document…..ils adorent l'expliquer, en donner les principales idées […] ça permet de les motiver…..et……et ensuite, oui, c'est un support…..euh……je m'en sers souvent comme élément introductif…….je leur demande de me donner l'idée générale et je sélectionne mes documents en fonction de ce que j'attends…..euh….de ce que je veux leur faire dire après »[813].

Le manuel est présent sur la table des élèves, parfois cette présence est double avec une projection du manuel numérique sur le tableau interactif. De temps en temps, il disparait physiquement :

> « Non, le manuel, je me le crée. Je crée mon propre manuel. […]Pourquoi ? Parce que l'informatique me permet de piocher ce dont j'ai besoin…. Partout…. Et, je montre, du coup, ce que je souhaite aux élèves. […] je pioche sur les manuels [les manuels qui sont envoyés] soit sur le tableau…soit via le réseau sur leur ordinateur »[814].
>
> « je l'utilise de moins en moins parce que tout simplement je choisis les documents que je veux sur les différents manuels j'en fais un polycopié que je distribue aux

[812] Professeur expérimenté n° 3
[813] Professeur stagiaire n° 3
[814] Professeur expérimentée n°1

élèves avec les questions directement, en mentionnant évidemment à chaque fois la source, comme ça dans une certaine manière cela leur évite d'avoir le manuel dans le sac »[815].

La disparition n'est qu'apparente puisque le fichier crée par l'enseignant est un *medley* soit un enchaînement de documents issus des manuels.

Le manuel est donc omniprésent, ce que les élèves confirment dans les enquêtes. Les élèves indiquent qu'il est utilisé « presque à chaque cours » et même « à tous les cours » pour les 2nde de la 2ème enquête (figure 91). Si nous regardons les chiffres par classe, nous observons la même tendance, toutes les classes de 5ème optent pour une utilisation « presque à chaque cours » et au lycée une classe se distingue avec 81.82% qui évoque une utilisation à chaque cours. Il faut remarquer que dans les deux classes où nous enseignons et dans lesquelles nous avons utilisé les mêmes pratiques pédagogiques, l'une considère que nous utilisons à 56.25% le manuel presque à chaque cours alors que l'autre classe estime à 59.36% que nous l'utilisons à tous les cours. La perception de la vie en classe est donc différente, ce qui montre la difficulté de construire une communauté représentationnelle.

Figure 91 : Fréquence d'utilisation du manuel et type d'utilisation d'après les élèves.

Fréquence d'utilisation du manuel en classe					
	5ème	**1ère enquête 2nde**		**2nde enquête 2nde**	
		Au collège	Au lycée	Au collège	Au lycée
Moins d'une fois par semaine	4.76%	13.86%	16.67%	10%	0.77%
Au moins une fois par semaine	5.95%	27.72%	34.31%	27.69%	3.85%
Presque à chaque cours	**57.14%**	**50.5%**	**35.29%**	**45.38%**	33.08%
À tous les cours	32.14%	6.93%	12.75%	15.38%	**60.77%**
Dépend des professeurs		0.99%			
Selon les chapitres			0.98%		
Sans réponse				1.54%	1.54%
Types d'utilisation					
Une source de documentation	**51.94%**		**65.77%**		**66.33%**
Un livre d'exercice	8.53%		6.71%		8.67%
Un livre de cours	29.46%		18.79%		10.71%
Un lexique	9.3%		8.72%		14.29%
Regarder les photographies	0 .78%				

[815] Professeur stagiaire n°1

Enfin, les élèves sont tous unanimes sur le type d'utilisation du manuel, il est un support documentaire. Il est aussi considéré comme un livre de cours, ce terme ayant été compris par les élèves comme l'heure de classe et non le cours comme les savoirs propositionnels. Cette ambigüité peut expliquer son score élevé alors que les enseignants réfutent l'utilisation en classe des textes de cours. Le manuel est encore utilisé de façon sporadique pour son lexique ou ses exercices.

Par conséquent, le manuel joue un rôle important pour les acteurs de la classe. Il détient une forte charge symbolique et malgré toutes les critiques qui lui sont faites, il est présent à toutes les étapes de construction du savoir. De fait, il participe à la diffusion et au maintien des représentations exotico-coloniales dans la sémiosphère.

2. De l'expertise à la pratique, les enseignants structurent les représentations

Les enseignants sont les metteurs en scène de la classe, ils organisent la construction des savoirs. *De facto*, ils manipulent les représentations. En d'autres termes, les pratiques qu'ils mettent en place, consolident ou déconstruisent les représentations des élèves et elles participent de ce fait à la construction de la sémiosphère.

Les enseignants sont tout d'abord des experts, au sens où ils analysent une situation d'enseignement, en particulier les acquis des élèves et leurs difficultés. À partir de ce constat, de leurs objectifs et de leur conception du métier et de la géographie scolaire, ils élaborent une stratégie. Ce processus d'expertise et de mise en pratique aboutit à la construction des savoirs. Si ce processus est bloqué ou inadapté, une déconstruction des représentations est difficile, ce qui explique l'inertie des représentations exotico-coloniales. À partir de nos entretiens, nous tentons de comprendre ce processus et son impact sur la construction des représentations.

2.1. L'expertise : de nombreux points de blocage

L'objectif de tout enseignant est de faire apprendre des savoirs aux élèves, apprentissage qui passe par la construction de ces savoirs, mais la condition préalable est d'établir une connexion entre le professeur et l'élève, de construire une communauté discursive avec la classe. Sans communication et sans compréhension minimales, il ne peut y avoir d'acte pédagogique. De nos entretiens, deux types de blocages émergent : ceux des enseignants et ceux des élèves.

Tout d'abord, l'enseignement de l'Afrique est signalé comme difficile :

> « C'est tellement compliqué […] je sais pas pourquoi c'est aussi compliqué…….l'Amérique est plus simple ou l'Asie…….enfin…..ils ont des représentations plus pertinentes…… »[816]

L'Afrique apparait comme complexe, plus abstraite, mais attrayante pour les élèves, elle est plus difficile à aborder par les enseignants :

> « C'est le plus difficile pour moi et le plus intéressant pour eux »[817]
> « C'est difficile malgré que les élèves aiment »[818]

Les raisons de ce sentiment sont données par le professeur expérimenté n° 3 :

> « En Afrique, c'est pas possible...c'est pas possible…et c'est pas possible parce qu'il y a un manque d'informations, d'informations géographiques sur l'Afrique…euh….juste, je dis…informations…avant et avenir…géographiques…économiques…démographiques...circulent très mal. »

Ce professeur, qui s'occupe aussi de la formation continue, remarque et déplore le manque de formation, même initiale, l'Afrique étant peu étudiée à l'université. Ce problème est d'autant plus accentué par le fait que la majorité des enseignants sont historiens et la géographie africaniste n'a pas été une priorité dans leur cursus. De plus, il souligne le manque de documentation exploitable avec la classe :

> « je suis persuadé que si vous cherchez la documentation pédagogique que les enseignants utilisent couramment : c'est-à-dire *TDC* et puis…*Doc. Photos* sur l'Afrique, c'est indigent…c'est indigent ou trop compliqué ».

En effet, tous les enseignants éprouvent de la difficulté à trouver une documentation utilisable en classe. Les enseignants retraités font remarquer que ce problème est ancien, car dans les années 1970, ils se repliaient sur la seule ressource à leur disposition : les manuels. Il existait des ouvrages universitaires mais peu utilisables en cours de 5ème, la *Documentation Photographique* a produit deux numéros consacrés spécifiquement à l'Afrique : l'un en 1968 sur l'Afrique noire francophone[819] et l'autre en 1971 sur les villages d'Afrique occidentale[820] qui fournissaient des diapositives aux collègues. Actuellement, les ressources se sont multipliées : le développement d'internet permet d'avoir accès aux sites des revues

[816] Professeur expérimentée n° 2
[817] Professeur expérimentée n° 2
[818] Professeur expérimentée n° 1
[819] « L'Afrique noire francophone ». *La Documentation Photographique*, Paris : La Documentation française, dossier n°55-14, 1965.
[820] « Villages d'Afrique occidentale ». *La Documentation Photographique*, Paris : La Documentation française, dossier n°5-320, 1971.

géographiques spécialisées (*M@ppemonde*, *L'espace géographique*, *Bulletin de l'APAD*, *Cybergéo*, *EchoGéo*…etc) et à de nombreux sites qui apportent des éclairages didactiques[821]. Des mises à jour des connaissances sont possibles avec des dossiers produits par la revue *Historiens et géographes*[822] et la *Documentation Photograp*hique a aussi publié deux nouveaux numéros sur l'Afrique[823]. Enfin, l'Afrique a été par deux fois un sujet des concours d'enseignement ce qui a donné lieu à de multiples publications. Pourtant, si les enseignants peuvent rafraîchir leurs connaissances, il n'en reste pas moins qu'il y a un déficit de documentations adaptées aux élèves et exploitables en classe. Ce problème de formation est encore perceptible dans des discours nostalgiques de la géographie physique de deux collègues retraités qui semblent être plus mal à l'aise avec la nouvelle géographie :

> « mais je trouve qu'on a trop gommé le physique…….ah oui, […] on étudiait autrefois……un…….je sais pas, moi…….par exemple, le relief……on faisait plus en détail : tout ce qui était calcaire……tu vois……comment il y a des grottes……comment il y a des…….euh……et puis, les enfants ont des références à ce moment-là parce qu'ils connaissent autour d'eux……bon……bien sûr……mais, tu vois, je trouve que la géographie physique est un peu trop…….est trop gommée »[824]

Certains aspects méthodologiques sont aussi difficiles à aborder par nos collègues qu'ils soient stagiaire, expérimenté ou retraité. La difficulté à utiliser le croquis ou les statistiques avec les élèves pousse à favoriser dans les pratiques des documents mieux maîtrisés, en particulier la photographie :

> « **Construire une carte**……c'est pas évident avec les élèves……pas évident et je pense qu'il faut essayer plusieurs fois avant de trouver la bonne méthode….euh….le bon moyen de…..oui, la bonne méthode à leur donner parce que construire une carte, c'est une méthode et, pour les élèves…..ils en ont aucune idée, au départ, en 5ième et…..euh….trouver la recette pour rendre cet exercice intéressant parce que, en général, quand on leur dit de construire une carte, eux ils travaillent, ils aiment pas trop ça non plus…..et….euh…. et surtout ils savent pas comment faire…….les cartes, je trouve ça difficile »[825] .
>
> « **Statistiques**, beaucoup moins, je sais pas pourquoi, c'est peut-être moi qui fais une allergie aux chiffres »[826].

[821] À titre d'exemple : Géoconfluences : http://geoconfluences.ens-lyon.fr/

[822] BART François, BONVALLOT Jacques, POURTIER Roland. « Regards dur l'Afrique. Partie 1 ». *Historiens et Géographes*, n°379, 2002.
BART François, BONVALLOT Jacques, POURTIER Roland. « Regards dur l'Afrique. Partie 2 ». *Historiens et Géographes*, n°381, 2002.

[823] GERVAIS-LAMBONY Philippes. « L'Afrique du Sud ». *La Documentation Photographique*. Paris : La Documentation Française, 2012.
BRUNEL Sylvie. « L'Afrique dans la mondialisation ». *La Documentation Photographique*. Paris : La Documentation Française, 2009.

[824] Professeur retraitée n° 2

[825] Professeur stagiaire n° 3

[826] Professeur expérimentée n° 1

« il y avait l'épreuve de cartographies au bac, j'ai fait l'effort d'essayer de leur faire faire des **croquis**……..je t'avoue que moi, j'étais pas…….c'était pas mon fort ça, hein…….de gros efforts pour arriver à un résultat, à mon avis, assez médiocre »[827]

Ce sentiment de complexité rejaillit sur les élèves, car d'après les enseignants, de tout âge, l'Afrique est un chapitre trop abstrait, complexe, lointain que les élèves ont du mal à aborder :

« Après, j'ai fait l'Asie et l'Amérique et je me rends compte qu'ils ont été beaucoup plus intéressés par l'Amérique….parce que…..ça leur…..il me semble que ça leur parle plus […] l'Afrique, ça leur semble assez……**lointaine** […] c'est un peu **complexe**, je crois, pour eux…….parce que ça **leur parlait pas trop** »[828]

« C'est des choses qu'au départ, **ils ne connaissaient pas**…..donc…..euh…..ça a été un peu….enfin….. c'était une découverte mais ils ont beaucoup aimé…. »[829]

« des enfants qui n'arrivent pas à comprendre que l'Afrique est traversée par différentes zones…….de climats…….alors, pour eux, c'est sec……..**tout est unifié** »[830]

« je crois que l'impression qui se dégage, c'est **qu'ils ne connaissent pas**…..ils ne connaissent pas géographiquement »[831]

« sur l'Afrique noire… je crois moi qu'il est **très difficile, je pense, pour eux de comprendre** : la température, le climat, la végétation, ça c'est difficile, quand on expliquait ça aux mômes c'est difficile euh, euh je sais pas […] je sais **qu'ils ne comprenaient pas** le problème de ces pluies très fortes ou à certain moment d'ailleurs...la sécheresse ils le comprenaient mieux mais en particulier cette notion d'humidité tropicale ou d'humidité équatoriale »[832].

Ce qui est remis en cause c'est à la fois les programmes considérés comme inadaptés pour des collégiens et aussi les capacités des élèves, qui bien que curieux, ont du mal à se projeter dans cet espace qui reste abstrait ce qui met en difficulté les enseignants :

« je trouve vraiment que ce qu'on leur enseignait, c'était vraiment **trop pointu**, il fallait avoir, par derrière, des connaissances ou disons **savoir relativiser**, ce **qu'ils ne savent pas faire**, ils sont trop jeunes…… Vous savez, chez eux, tout est manichéen, c'est blanc, c'est noir…….donc……j'ai eu beaucoup de mal »[833].

« Parce que tous les élèves, ils aiment bien que les choses soient dans des cases, c'est très clair : ceux-là, ils sont pauvres, c'est terminé. On met le couvercle dessus et c'est fini. Et leur faire comprendre que, derrière la pauvreté, il y a un mode de vie traditionnel, il y a une richesse culturelle, il y a une richesse artistique éventuellement, il y a…je ne sais pas…des gens qui vivent différemment, tout aussi positivement que n'importe qui d'autre, avec des difficultés comme tout le monde, et des efforts très réels pour…améliorer leur vie quotidienne, c'est cela que les **élèves ont du mal à comprendre**. […] Ça, c'est un problème général…les élèves **n'ont plus d'imagination** […] les élèves **ne visualisent pas**, les élèves ont **du mal**

[827] Professeur retraitée n° 3
[828] Professeur stagiaire n° 2
[829] Professeur stagiaire n° 3
[830] Professeur expérimentée n° 2
[831] Professeur retraitée n° 2
[832] Professeur retraité n° 1
[833] Professeur expérimentée n° 2

> **à imaginer un autre monde** que celui qu'ils connaissent. […] ils ont **du mal à rentrer dans beaucoup de choses lointaines** […] Mais je constate que cette difficulté parce que, tout ça, c'est de l'imaginaire : rentrer dans un milieu qu'on ne connaît pas, ça suppose qu'on parle d'élément qu'on…de données, là que l'on voit et on essaie d'imaginer autour…et **les élèves ont du mal à imaginer**. **Ils ont du mal à se mettre dans la peau des gens** »[834].

À cette difficulté, viennent s'ajouter des problèmes pour construire un dialogue scientifique, le manque de maîtrise du vocabulaire géographique sur lequel buttent les enseignants semble atemporel :

> « ils savent ce que c'est……en 6ième, hein, ils l'ont appris mais **ils ne le casent pas** […] ils **ne réemploient jamais** le langage géographique »[835].
> « je me demande si ce n'est pas plutôt **une difficulté de vocabulaire** justement… Et oui, parce que……euh…….et oui, j'y pense maintenant les secondes…ils butent beaucoup sur… des mots, sur des…tu vois, par exemple, je pense à un truc tout simple…la transition démographique »[836].

La structure du discours est aussi un barrage à une bonne communication :

> « pour les élèves de **comprendre la hiérarchie**…euh… des titres grand 1, petit 2…ils ont beaucoup de mal à voir ce que ça signifie réellement »[837].

Le dialogue entre l'enseignant et les élèves semble difficile à établir. La communauté discursive reste de l'ordre de l'utopie. Si bien que les enseignants doutent alors de la réelle compréhension des élèves :

> « tu le fais par un graphique …il se le représentent bien…ils sont capables de te refaire le graphique sans problème **mais est-ce qu'ils comprennent**, hein ? »[838]
> « J'ai l'impression qu'il y avait des choses que j'essayais de leur expliquer très simples et que ça les renvoyait à des clichés si tu veux, ou des choses **qu'ils ne comprenaient pas**, voila je dirais ça ! »[839].
> « On est décalé parfois. **On croit qu'ils comprennent** et puis… »[840].

Cette expertise des difficultés et des points de blocages nourrit la réflexion des enseignants qui cherchent alors à trouver des parades pour faire fonctionner le groupe et pour construire les savoirs.

[834] Professeur expérimenté n° 3
[835] Professeur expérimentée n° 2
[836] Professeur retraitée n° 2
[837] Professeur expérimenté n° 3
[838] Professeur retraitée n° 2
[839] Professeur retraité n° 1
[840] Professeur expérimentée n° 1

2.2. Les pratiques face aux représentations : entre tradition et innovation

Face à ces difficultés, le premier souci des enseignants est d'établir un dialogue et de faire sauter le barrage du langage. Pour construire un savoir, il faut un vocabulaire commun, donc ils sont très attentifs à faire acquérir le lexique du géographe. Chaque enseignant a sa technique : la constitution du petit carnet[841] où est répertorié le vocabulaire utilisé lors de la séquence et sur lequel l'élève est évalué ; l'utilisation de la marge du cahier[842] face au cours pour y reporter les définitions jugées importantes. Ce travail lexicologique est un passage obligé lors d'analyse de documents, il se fait à l'oral, tous les élèves sont mis à contribution et la définition est élaborée par le groupe :

> « avant de le présenter [le document], on définit tous les mots difficiles, donc là, ils recherchent, ils relisent le texte pour trouver tous les mots…euh…on explique les mots difficiles. Alors, souvent, ce sont des mots clés…donc, ça permet d'introduire des idées…je demande, quand il y a un élève me propose un mot, je demande déjà s'il y en a qui le connaissent…ou qui ont une idée de ce que ça pourrait dire…donc, on part de ça. Ensuite, on arrive donc à définir les mots »[843].

Ce travail demande des qualités d'écoute, d'empathie et la capacité de rendre simple ce qui peut paraître compliqué :

> « j'avais une culture de contact avec les mômes qui était une culture essentiellement genre colonie de vacances ce genre de choses donc j'ai toujours senti les mômes moi, je sais qu'il y a des prof qui sont incapables de sentir ce qui se passe dans une classe, et du coup j'essayais toujours de rebondir, de relancer et je sais que pour ça c'est évident que je simplifiais, est-ce que pour autant c'était une manière de simplifier à outrance et de caricaturer je pense que c'est très possible mais à la limite ça me gênait pas trop ça car j'ai l'impression que naturellement j'étais poussé vers l'inverse »[844]

L'arrivée de l'ordinateur dans la classe a modifié les habitudes mais ce passage lexicologique est resté. Ainsi, les élèves landais équipés d'ordinateur en classe ont accès plus facilement au lexique :

> « Tu vois, par exemple, ce matin, il y avait dans les questions que je leur avais posées, il y avait « insularité ». Il y en a un qui est venu corriger et il n'avait pas répondu à la question : « Eh, pourquoi ? Parce que je n'ai pas compris ». « Oui, il y a un mot que tu n'as pas compris ? », « Oui, insularité ! » « Eh, bien ! t'as bien un dictionnaire sur ton ordi ? » « Ah, oui ». L'heure d'après, j'avais une autre classe de 3ième et je leur ai dit : « Mais, il n'y a aucun mot qui vous gêne ? » « Si, insularité » et puis je sais plus quoi. « Et alors, qu'est-ce que vous allez faire ? » Eux, ils m'ont répondu : on va sur Encarta. Donc, eux, ils avaient trouvé la

[841] Professeur retraité n° 1
[842] Professeur retraitée n° 2
[843] Professeur stagiaire n° 3
[844] Professeur retraité n° 1

> solution, alors que la classe d'avant, ils n'avaient pas fait l'effort. […] Oui, et très souvent, moi, je leur demande de…. J'en désigne un : « Allez, bon, tu vas me chercher ça » et moi, je continue le cours et lui, il cherche et dès qu'il a trouvé, il lève la main et hop ! On donne la définition et on explique »[845].

L'enseignant construit le groupe et il utilise des pratiques qui mettent en action l'élève. La méthode inductive est devenue traditionnelle, les enseignants partent d'une situation concrète pour élaborer une notion ou faire émerger une idée importante. L'enseignant est devenu un animateur qui à partir de documents, fait travailler les élèves et le groupe classe pour construire petit à petit le cours. Cette pédagogie est employée par tous nos interviewés du stagiaire au retraité :

> D'ailleurs, c'était la doctrine à l'époque…officielle et je trouve qu'elle était bien […] le cours se construisait peu à peu…bon, je mettais au tableau l'architecture…hein…les plans : I, 1, A éventuellement…bon…sans trop subdiviser parce que après….bon…et…mais…on construisait au fur et à mesure…voilà, après un commentaire de diapo par exemple…on en tirait les enseignements pour le cours…ou….si c'était en histoire ou éventuellement en géo, après une étude d'un petit texte sur le bouquin…voilà…donc, ça se construisait petit à petit et j'écrivais au tableau…en collège…bon, en lycée, non…les notes, le plan au tableau aussi…et les notes mais au collège, je mettais seulement le plan…le cours au fur et à mesure »[846].

> on lit ensemble le texte...un élève le lit…ensuite, bon, ils se battent pour le présenter, donc, voilà ; on a vu, en début d'année, la méthode de présentation, donc…avant de le présenter, on définit tous les mots difficiles, […] Ensuite, on arrive donc à définir les mots…ça prend pas…en général pas trop de temps : deux minutes, même pas. Une fois que les mots sont expliqués, on…euh…donc, on présente le document…et ensuite je leur demande quelle est l'idée principale du texte…..donc, ça, au début, c'était pas évident parce que…c'est une méthode qu'ils n'ont pas…qu'ils ne connaissent pas…donc, du coup, l'objectif, c'était…bon…ils ont assez vite compris...de dégager…euh…le sens du texte, une idée…euh…de résumer en une ou deux phrases ce que voulait dire le texte. Donc, à partir de là, ça me permettait de travailler sur un questionnement…euh…donc…dégager, en général, l'idée essentielle, l'idée que j'attendais…bon, si c'est pas le cas, je leur donne une piste…je leur pose une question qui peut les mettre sur la voie et… euh…à partir de ce que je veux leur faire dire, je note les…euh…les idées essentielles au tableau, je note plusieurs mots et puis, je leur demande de…de me proposer soit oralement, et plus rarement à l'écrit parce qu'on n'a pas trop le temps mais je le fais quand même un peu…sinon, je leur demande de faire une…des petites phrases avec des mots de liaison qui…euh…qui structurent ce qu'on vient de dire…voilà….donc les réponses que, moi, j'avais quand même préparées…ce que j'attendais qu'ils me disent »[847].

[845] Professeur expérimentée n° 1
[846] Professeur retraité n° 3
[847] Professeur stagiaire n° 3

Dans cette pratique, les enseignants commencent souvent par une photographie qui peut être aussi au centre de leur séance, car elle est considérée comme un document plus abordable qui facilite le dialogue :

> « ça **accroche** »[848] ;
>
> « pour eux, ils **rentrent plus facilement** là dedans que quand on leur met une carte. […] On les fait plus facilement parler, dialoguer »[849] ;
>
> « l'image est beaucoup plus **parlante** en ce sens que c'est quelque chose de plus **concret** »[850].

L'utilisation des Technologie de l'Information et de la Communication (TIC), en particulier celui du vidéoprojecteur et du tableau numérique, a facilité la comparaison et le décryptage de photographies mais aussi la visualisation de l'analyse et l'interactivité :

> « En général, je pars très souvent d'une photo, que je décris avec eux. C'est eux : ils m'ont dit ce qu'ils ont et ainsi de suite…. Et puis, après, je prends le contresens avec une autre photo. Souvent, je pars de l'agriculture traditionnelle. Ils me la décrivent. Et je dis : ben voilà, c'est que ça l'agriculture africaine ? Et puis, hop, je leur montre une plantation moderne, tout ce qu'il y a de plus…avec la bonne technologie et tout ça….Et, donc, là, on redécrit et puis on compare les deux. Donc, on voit qu'il y a coexistence des deux et après, en général, je les confronte à une carte pour localiser tout ça…parce qu'ils localisent pas… Et souvent, on fait des croquis d'interprétation sur chaque image »[851].

Mais, cette utilisation de cette technologie ne résout pas le problème des représentations, comme le fait remarquer le professeur expérimenté n° 3 :

> « Ah, oui, c'est infiniment plus facile…une fois qu'on a…qu'on a scanné ce que l'on veut …etc... on a tout sur son portable, on fait défiler les images, on peut aussi…projeter l'image que les élèves ont sous les yeux, quand elle est sur le manuel et on…sur le tableau interactif, vous présentez une photo de paysage, vous dessinez etc…quand c'est fini, vous passez à l'imprimante…les élèves, ils ont le tableau…et ils partent avec le truc fait…formidable ! Euh, donc, ça…ça aide beaucoup le travail de l'enseignant. Est-ce que cela améliore ce que l'élève en retire ? …euh…Je ne crois absolument pas. Par contre, il est sûr que c'est une manière moderne de travailler et sur ce plan-là, ça a une efficacité. Les élèves ont l'impression quand même que...on est un autre temps, si je puis dire, on n'est plus à la craie ! »

De façon générale, toutes ces pratiques que nous pouvons dire traditionnelles ne répondent pas au problème de la déconstruction des représentations, étape fondamentale pour

[848] Professeur retraitée n° 2
[849] Professeur expérimentée n° 1
[850] Professeur stagiaire n° 1
[851] Professeur expérimentée n° 1

reconstruire des savoirs moins stéréotypés. Dès 1995, François Audigier dénonce ces pratiques :

> « La classe est sous la conduite du professeur qui la soumet en permanence à la question. Constamment, le professeur sollicite les élèves pour qu'ils lui répondent, soit en faisant appel à ce qu'ils savent déjà, soit en cherchant la réponse dans le livre ou dans un document. Il n'y a guère le temps de respirer ou d'approfondir […] au collège il y a questionnement permanent et utilisation massive d'auxiliaires, de textes, d'images, de cartes…Le savoir est dans ces supports ; le travail de l'élève est de tirer les informations »[852].

Les parcours d'apprentissage au collège et au lycée consistent encore « à comprendre, à apprendre, à mémoriser et à reproduire » des savoirs sans que les représentations soient vraiment prises en compte dans la construction. Il n'est pas dans nos propos de blâmer car nos collègues sont pris en étau entre l'impératif de suivre et de boucler les programmes et l'obligation de gérer les difficultés de la classe. La diversification des outils didactiques devrait permettre de répondre à ces deux impératifs, mais pour lutter contre les représentations négatives il faut surtout du temps. Il est assez remarquable, que dans les entretiens menés auprès des enseignants, tous, fassent référence à la gestion du temps :

> « bon, on ne fait pas en lycée, parce qu'on n'a pas le temps »[853] ;
> « je n'ai pas le temps »[854] ;
> « tant pis si je perds du temps, mais j'explique bien la légende »[855].

Pourtant, un travail de déconstruction puis de reconstruction du savoir requiert du temps et de la macération intellectuelle. De plus, les élèves doivent être les acteurs de ce processus pour obtenir un réel changement dans le regard. Cela demande**,** aussi**,** de la part de l'enseignant un certain investissement avec la mise en place de pratiques novatrices, d'une écoute attentive de chaque élève, de productions formatrices et non pas seulement évaluatrices. Les parcours d'apprentissage chronophages sont donc en inadéquation avec le rythme proposé par le curriculum officiel. La conséquence est que les enseignants cherchent à concilier les deux. Ils retombent alors dans le travers décrit par François Audigier[856], pour rattraper le temps qui leur semble perdu et reprendre la course du programme. En simplifiant le contenu de ses enseignements, le professeur devient le dépositaire d'un savoir qu'il fait prendre en note et

[852] AUDIGIER François. « Histoire et géographie : des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions des élèves ». *Spirale-Revue de Recherche en Éducation*, n°15, 1995, p.84-85.
[853] Professeur retraité n° 3
[854] Professeur expérimentée n° 1
[855] Professeur retraitée n° 2
[856] AUDIGIER François. « Histoire et géographie : des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions des élèves ». *Spirale-Revue de Recherche en Éducation*, n°15, 1995, p.61-89.

fait ensuite apprendre. Le processus de déconstruction-reconstruction n'est pas achevé ou à peine effleuré, les représentations négatives se maintiennent.

Il ne faut pourtant pas enterrer trop vite les capacités d'imagination et d'innovation des enseignants qui face aux représentations mettent en place de nouvelles stratégies. Ces dernières s'effectuent à différentes échelles temporelles. Elles se présentent sous forme d'activités sporadiques. À la fin de l'année de 6ème, une fois les différents paysages étudiés pour réemployer le vocabulaire, les connaissances et faire travailler l'imaginaire des élèves, l'enseignante stagiaire n° 2 demande à ses élèves de fabriquer à l'écrit un récit :

> « comme on a terminé tous les paysages, je leur ai demandé de se mettre dans la peau d'un habitant, de choisir un des paysages et la moitié des élèves ont choisi un des paysages, un des deux paysages d'Afrique ».

L'élève est obligé de se projeter dans l'espace lointain et de faire un travail à partir de ses représentations. Se mettre dans la peau d'un Africain demande une utilisation de ses connaissances et il est obligé d'inverser son regard pour devenir l'Autre. Cette production écrite peut mettre à jour les stéréotypes et permettre lors d'une mise en commun des travaux de faire réfléchir les élèves sur ces mésavoirs.

Le travail sur les représentations s'effectue aussi dans les pratiques du quotidien. Plusieurs exemples nous ont été décrits. Le premier est l'utilisation du récit pour faire rentrer les élèves dans un certain imaginaire :

> « Parce que…je me suis rendu compte que le récit, ça les accrochait…*L'enfant noir* ou un récit de journaliste d'un voyage au Kenya tiré du *Monde*. Je pense que je sais lire…donc, je mets le ton et tout…donc, ils écoutent. Ensuite, quand je…je lis, je me mets au milieu d'eux…je m'assois sur la table…et je lis…donc…ça donne une autre…Une autre ambiance…et la troisième raison…c'est toujours pareil…c'est des petits, hein…ils ont besoin un peu de…d'imaginer, de rêver. Et après, je passe à l'image »[857].

Cette immersion dans le monde africain permet de préparer les élèves à utiliser leurs représentations, de faire ressurgir tout un imaginaire à partir de quoi l'enseignant peut travailler et apporter des corrections et des connaissances à l'aide de documents.

Ce travail sur l'imaginaire est aussi effectué par un travail d'imprégnation de la carte qui est systématiquement présente et s'imprime dans les mémoires :

> « je la [la carte] mets au tableau…parce que, comme ça, ils regardent…alors, quand ils regardent, ils dessinent…ils regardent, ils s'imprègnent…et ça, je suis sûre de moi. […]Oui, ils se…contrairement à ce qu'on pourrait penser, pour la localisation, ils sont pas si ? Que ça…voilà…et ça, c'est parce qu'ils regardent »[858].

[857] Professeur expérimentée n° 2
[858] Professeur expérimentée n° 2

Le récit et l'imprégnation de la carte permettent de créer de nouveaux ancrages sur lesquels les élèves vont pouvoir construire leurs connaissances et faire de l'Afrique un espace plus concret.

Enfin, certains enseignants afin que les élèves structurent davantage leur pensée donc soient capables de verbaliser plus facilement leurs représentations, travaillent l'écrit :

> « J'essaie de faire écrire les élèves le plus possible……parce qu'ils n'écrivent pas ailleurs. Eh bien, même en 5ième, je confirme qu'il est possible de faire prendre des notes aux élèves… et en particulier quand on fait un commentaire de document, prendre un document, quand le document est parlant, on commente ensemble…on dit aux élèves, on écrit au tableau aussi, mais enfin, on dit aux élèves : vous prenez des notes et pour la fois d'après, vous allez nous transformer ces notes en cinq lignes…… dix lignes en français, et…..euh…..écrit convenablement avec une phrase d'introduction, avec une ou deux idées, vous expliquerez vos deux idées et votre conclusion. Et on s'aperçoit que les élèves, ils rédigent….ils font parfois beaucoup plus de dix lignes quand on leur a demandé dix lignes et ils ont pu prendre des notes…à leur mesure, à leur…etc…et ça…euh…là, c'est un entraînement, quand on réussit à faire ça plusieurs fois, c'est un entraînement qui est extrêmement positif »[859].
>
> « je préfère qu'ils écrivent…pour ça, je suis à l'ancienne un petit peu, j'aime bien qu'ils écrivent parce que ça aussi, je pense que je me trompe pas trop…euh…s'ils écrivent…s'ils sont capables de formuler la phrase, de la réécrire et tout, ils progressent beaucoup »[860].

Le passage par l'écrit permet d'améliorer leur maîtrise du langage qui n'est pas seulement indispensable pour communiquer mais qui est surtout « un instrument, une activité et le milieu qui permettent aux élèves de construire des modes d'agir, de parler et de penser nouveaux, pertinents pour l'activité scientifique scolaire »[861].

Les enseignants n'abdiquent pas devant la difficulté et ils construisent aussi des projets plus ambitieux dont l'objectif est véritablement de changer le regard des élèves. C'est le cas de notre professeur expérimentée n° 2 qui pour traiter l'Afrique en 5ème a organisé une séquence originale. Son objectif n'est pas seulement de donner du factuel et du notionnel mais surtout de faire prendre conscience aux élèves de leurs clichés et de rendre l'Afrique concrète. Cette séquence se déroule en trois étapes. La première sert d'entrée en matière avec l'étude de trois photographies qui rappellent le cadre physique et humain. Puis une discussion est menée à partir d'un questionnaire pour faire apparaître les stéréotypes. Enfin, un témoin africain vient dans la classe et raconte aux élèves d'où il vient, pourquoi, il décrit son pays, ses

[859] Professeur expérimenté n° 1
[860] Professeur expérimentée n° 2
[861] JAUBERT Martine. *Langage et construction de connaissances à l'école*. Bordeaux : PUB, 2007.

coutumes. Cette rencontre avec les élèves est évidemment préparée, les thèmes à aborder ont été prédéfinis. Notre collègue a travaillé avec une Camerounaise et lors de la coupe du monde de football en Afrique du Sud avec une Zoulou. D'ailleurs, cette rencontre a donné lieu à des exposés qui ont été présentés aux joueurs de football de leur âge du club local.

> « Je vous explique…voilà…donc, on part de trois images, de trois paysages différents…et alors….euh….à partir de ces trois paysages…euh …je leur fais chercher, comme ils sont petits, hein…ils font quand même partie du jeu…pendant une heure, on fait ça…la faune, la flore…euh…à la fin, pour expliquer, pour réviser en gros les grands domaines climatiques…un peu les gens qu'on trouve et tout…et après, je leur dis mais qu'est-ce que vous savez des Africains…et alors là, ils me ressortent tous les clichés…voilà...alors pourquoi ils sont venus, d'après vous, pourquoi il y en a en Europe…tout ça, ça fait… Alors, on fait ça……et après ce questionnaire, je fais venir ma Camerounaise et donc, elle, elle présente son pays »[862].

Cette séquence permet aux élèves de mettre à jour leurs idées reçues, de concrétiser un espace au travers du témoignage et de réfléchir sur leur regard. Elle est aussi un moyen d'aborder des questions sociales vives comme l'immigration. Il y a donc un véritable travail de déconstruction-reconstruction qui fait de la géographie scolaire une éducation à l'Autre.

L'enseignement de la géographie dans les lycées d'Afrique illustre aussi cette volonté de changer les regards. Il faut rappeler le contexte très particulier de ces classes qui est marqué par une très grande diversité culturelle. S'y côtoient des élèves de diverses nationalités qui ont beaucoup voyagé, ils ont donc des cultures, des perceptions et des vécus très différents. Ils proviennent aussi de systèmes scolaires disparates où les programmes sont souvent très centrés en géographie sur leur pays ou en histoire sur leur nation, sans parler des méthodes totalement différentes. Il y a alors un fort décalage entre les élèves.

L'enseignant doit donc faire face à une très forte hétéroglossie, car le français est la langue maternelle pour certains élèves alors que pour d'autres elle est une langue seconde. À quoi, il faut ajouter une hétéro-référenciation soit une grande diversité des référents linguistiques et imagiers des élèves d'un même groupe.

Malgré ce phénomène, qui pourrait être un barrage à la compréhension, les enseignants utilisent cette hétérogénéité dans un apprentissage de l'altérité et elle devient un outil pour comprendre le territoire. C'est le cas au Kenya où une collègue propose une démarche originale, dont les traits essentiels sont résumés ci-après.

[862] Professeur expérimentée n° 2

Dans un premier temps, les cours sont organisés de façon à construire le groupe classe et à créer des conditions favorables d'empathie : pour cela le travail s'effectue en binôme ou en groupe et du tutorat est mis en place pour permettre l'échange de compétences.

Après ce temps d'adaptation, les cours reprennent une apparence plus classique, mais ils reposent sur une forte interaction et sur un partage du vécu, du connu et des perceptions de chacun. Chaque élève apporte aux autres ses connaissances et ses représentations : pour certains, les espaces ruraux sont incarnés par la savane et pour d'autres par un paysage d'agriculture intensive. Chacun a un paysage de référence, ce qui indique la complexité et la diversité des territoires. Le professeur est une sorte d'arbitre et il organise le tout. Le savoir géographique se construit dans cet échange. Ce processus est défini par une collègue de Nairobi comme « un mélange de surprise, d'étonnement [et] de découverte ».

Ainsi, les regards multiples se croisent, les stéréotypes se font jour et peuvent être confrontés. Les dimensions matérielles et idéelles du territoire sont abordées, l'élève construit ses connaissances à l'aide du regard des autres.

Donc, la multiplicité des regards est un outil opératoire pour réconcilier l'apprentissage de l'altérité et la géographie scolaire car elle permet d'amoindrir les mésavoirs, d'aborder la complexité.

Entre expertise et mise en pratique, les enseignants manipulent les représentations, qui se déconstruisent et se reconstruisent dans l'interrelation professeur-élève. La classe est donc un lieu où se fige et se renouvelle l'enveloppe représentationnelle des élèves.

3. La classe, une communauté représentationnelle aux enjeux pluriels

Notre travail de terrain vient confirmer notre travail théorique[863], la classe est bien un lieu où se forgent les représentations issues de la rencontre de trois acteurs : le manuel, l'enseignant et l'élève. Le regard et les discours sur les espaces ruraux d'Afrique noire se construisent dans la mise en contact des représentations de ces trois pôles (Figure 92). Le manuel est porteur de représentations exotico-coloniales, qu'il diffuse aux autres pôles de ce triangle pédagogique (figure 92). Il est une référence pour les élèves et les enseignants, et malgré sa disparition physique progressive, il reste omniprésent dans les pratiques individuelles et collectives, à la fois outils d'apprentissage pour les élèves et outils d'information pour les enseignants. Ces derniers mettent en scène la construction des savoirs

[863] Cf. Partie 1, Chapitre 3, 3 La classe une communauté discursive productrice de mésavoirs.

et leurs propres représentations nourrissent leurs pratiques. Leurs représentations sont d'ailleurs complexes, elles oscillent entre celles portées par le manuel et les médias et celles issues du monde scientifique. Sortir du moule exotico-colonial demande aux enseignants une attention quotidienne sur le renouvellement de leurs connaissances et sur une remise en question de leurs pratiques. Enfin, les élèves sont les récepteurs de toutes ces représentations. L'Afrique est pour eux un espace lointain et abstrait, ils ont assimilé les représentations exotico-coloniales qui sont pour eux des codes, des éléments d'une culture commune, mais cela ne les empêche pas d'avoir d'autres représentations moins structurées par des clichés. De ces relations naissent un regard et un discours communs sur un espace qui servent de culture commune, la classe devient une communauté représentationnelle.

Ainsi, la classe au travers de ces trois acteurs est un réceptacle et un miroir des représentations dominantes de notre société, c'est pourquoi les enjeux y sont forts à la fois éducatifs, scientifiques, épistémologiques et sociaux.

La géographie scolaire est une éducation à l'Autre et elle forme à l'altérité, car elle construit des représentations. Ce processus a pour fonction de traiter les idées reçues, de bannir les stéréotypes négatifs et de promouvoir les idées humanistes. À la suite d'une opération de déconstruction-reconstruction, il devrait permettre la mise en place d'une altérité positive. Le résultat est très souvent l'inverse de ce qui était attendu : les dysfonctionnements apparaissent et les représentations négatives se maintiennent. L'enveloppe représentationnelle commune reste nimbée de représentations exotico-coloniales, comme si ce processus engendrait une sorte d'asthénie dans laquelle chacun des acteurs (institutions, enseignants, auteurs des manuels) essayait louablement de trouver des stratégies qui ne débouchent pas. Les représentations des trois acteurs, l'influence du manuel et les pratiques inadaptées sont les trois facteurs de l'inertie des mésavoirs.

Dès lors des remédiations peuvent être esquissées au point de vue épistémologique, du rythme scolaire et didactique. Tout d'abord la géographie scolaire doit gagner en autonomie en inscrivant l'éducation à l'Autre comme son objectif majeur. Ensuite, la gestion du temps d'enseignement essorée entre les programmes volumineux, les évaluations nombreuses et le réel travail de construction du savoir, doit être revisitée en fonction de l'éducation à l'Autre. Enfin, à partir du réel travail d'innovation didactique mené par de nombreux collègues dans leur classe, il faut construire des outils adaptés à la formation à l'altérité et les diffuser.

À ces enjeux éducatifs, il faut y ajouter des enjeux scientifiques. La classe est un laboratoire qui nous permet de comprendre l'élaboration de l'enveloppe représentationnelle

des acteurs exogènes et en même temps de mettre en évidence le fonctionnement d'un espace symbolique car ces mécanismes se déroulent à grande échelle dans la classe.

En effet, l'étude de la classe met à jour le fait que la rencontre des représentations des élèves avec celles du professeur et avec celles contenues dans le manuel, fabrique une représentation commune de l'Afrique qui devient un symbole, une croyance dont la fonction est sociale. Détenir cette représentation est le signe d'appartenance au groupe, c'est donc s'identifier et exister aux yeux des autres. La classe détient en son sein un processus d'altérité et d'identité. De plus, la classe est un lieu où les élèves s'approprient des espaces. L'Afrique, continent abstrait, devient plus concret tout en se chargeant de symboles, qui permettent à l'élève de définir sa position dans l'espace et de déterminer son territoire, son ici, l'ailleurs et les confins. En d'autres termes, la géographie scolaire sculpte la géographicité des élèves. Ces représentations acquises lui permettent ou lui permettront alors d'agir sur ces espaces, elles sont les moteurs de la territorialisation. Ces observations et ces analyses à l'échelle de la classe nous permettent de comprendre que l'espace symbolique est une superstructure du territoire et un processus d'altérité et d'identité.

À petite échelle, l'école et en particulier la géographie scolaire, sont aussi des acteurs fondamentaux de l'espace symbolique, car elles participent à la construction des sémiosphères ou enveloppes représentationnelles des acteurs exogènes, transitionnels et endogènes (figure 3)[864], du fait qu'elles forment les regards et les discours portés sur le monde. La sémiosphère des acteurs exogènes est empreinte de représentations exotico-coloniales ; l'Afrique noire, et en particulier ses espaces ruraux, restent les symboles du sous-développement économique et culturel. L'école a sa part de responsabilité à prendre dans cette inertie, ce qui est condamnable, mais cette dénonciation a pour objectif de montrer combien les représentations sont au cœur de la géographie.

L'enjeu épistémologique est alors présent, car un territoire ne peut être compris et analysé sans prendre en compte les dimensions matérielle et idéelle et surtout sans décrypter les relations entre ces deux dimensions. Comprendre l'Afrique, c'est prendre en compte ces regards hérités de l'histoire qui animent les acteurs exogènes et transitionnels et qui par réaction influent sur les acteurs endogènes. Pour illustration, l'étude des migrations africaines et toutes les répercussions spatiales qu'elles entrainent dans les territoires de départ et de réception ne peut être complètement comprise qu'en prenant en considération l'espace symbolique de l'Afrique et de l'Europe. Les représentations des migrants guident leurs

[864] Figure 3, p.39.

actions mais elles guident aussi celles des gens restés aux pays et celles des sociétés qui accueillent ces populations. L'Europe garde une image d'Eldorado pour les émigrés africains et bien que les sociétés locales connaissent les dangers de la migration, elles font du candidat au départ un héros, car de sa réussite dépend une amélioration de leurs conditions. La vision des Européens est toute autre : l'Europe est devenue une forteresse, l'immigré n'a pas bonne presse et l'image d'une population arriérée et dangereuse est relayée par les partis d'extrême droite en plein développement.

Enfin, de ces réflexions découlent des enjeux sociaux forts. Le maintien des représentations négatives favorise une méconnaissance et une incompréhension. Les conséquences sociales peuvent être désastreuses : peur de l'autre, discrimination, racisme, repli identitaire, tous les éléments d'une altérité radicale qui poussent à la déconstruction sociale. Par conséquent, les enjeux sociaux et civiques des manuels et de la géographie scolaire sont importants. Ils doivent apporter des clefs de compréhension du monde et de l'autre et doivent aussi diffuser des savoir être, qui reposent sur un regard et un discours basés sur la tolérance, indispensables pour tisser des liens sociaux qui connaissent une certaine délitation ; comme en témoignent les problèmes des banlieues françaises, où les populations issues de l'immigration africaine sont stigmatisées et souffrent encore de ces stéréotypes racistes. Ce sujet est très sensible comme en témoigne la forte polémique lors de la publication de la loi du 23 février 2005 et de son deuxième alinéa de l'article 4 prônant « le rôle positif de la présence française outre-mer, notamment en Afrique du Nord », qui raviva les mémoires entre colonisés et colonisateurs, ou encore après les violences urbaines de l'automne 2005 qui furent vécues comme une fracture sociale voire nationale[865]. En 2008, les réactions vives à la sortie du rapport de la HALD[866] qui dénonce la place des stéréotypes et des discriminations dans les manuels scolaires, démontrent que cette question est au cœur d'un malaise social encore tabou et même si ce rapport est scientifiquement critiquable, trop au service d'une démonstration déjà établie et pas assez soucieux de prendre le problème dans un contexte plus large, il a la qualité d'alerter le pédagogue sur le rôle parfois nocif du manuel dans certaines de ces utilisations. Le manuel est un outil utile et réconfortant mais l'enseignant pour ne pas tomber dans ces représentations doit refuser les simplifications, offrir aux élèves plusieurs pistes de réflexion, montrer la complexité des situations et dénoncer les

[865] GIBLIN Béatrice. « Fracture sociale ou fracture nationale ? ». *Hérodote*, n°120, 2006, p.77-95.
[866] TISSERANT Pascal, WAGNER Anne-Lorraine. *Place des stéréotypes et des discriminations dans les manuels scolaires*. Rapport pour la Haute Autorité de Lutte contre les Discriminations et pour l'Egalité, 2008. En ligne : http://medias.formiris.org/atoutdoc_rapports_331_1.pdf. Consulté en juillet 2012.

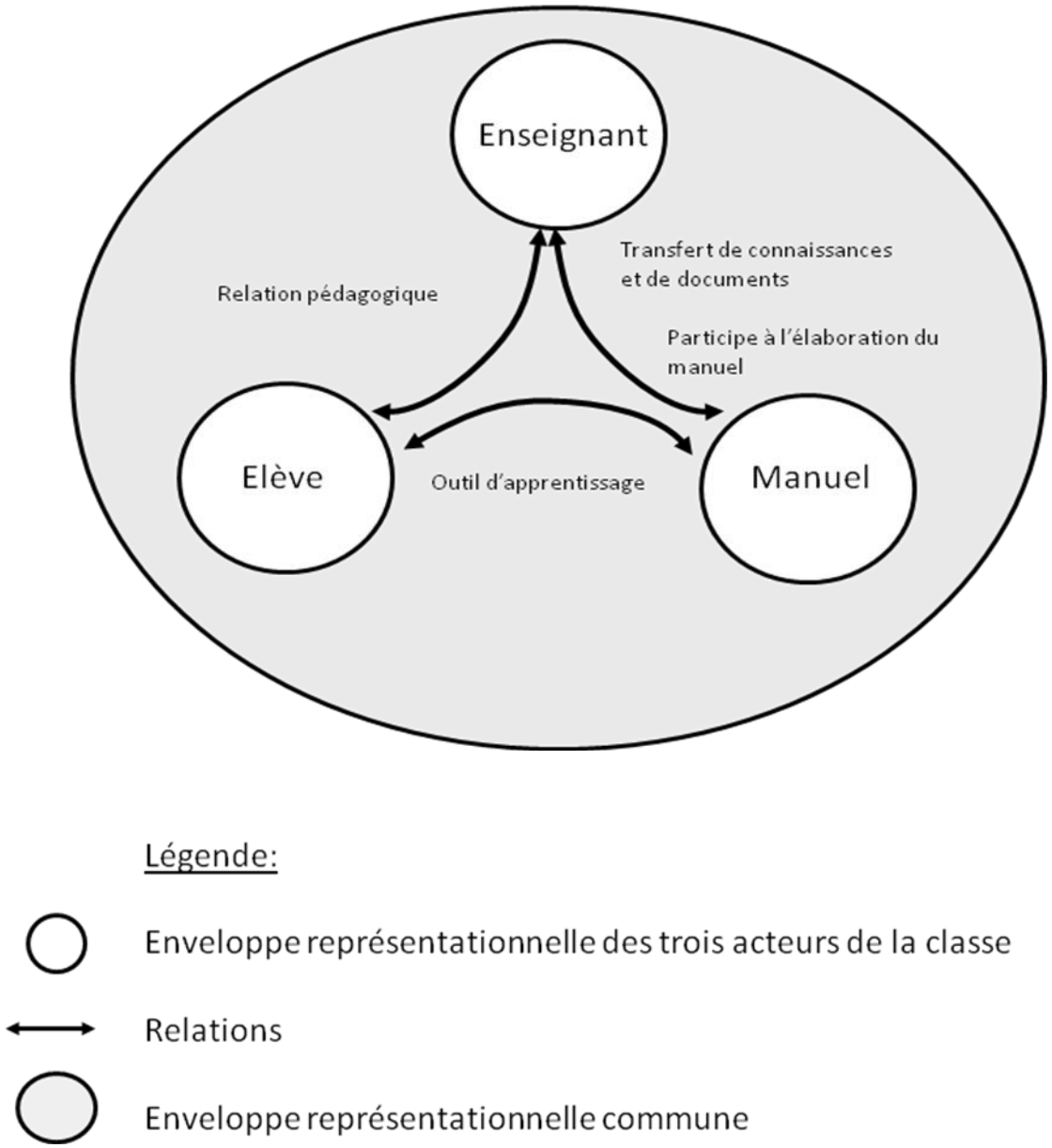
stéréotypes, car une meilleure compréhension de l'autre permet une meilleure compréhension de soi, alors que des représentations erronées attisent les haines.

La classe est donc un terrain pertinent qui a permis de comprendre la résistance des représentations exotico-coloniales et de faire émerger le concept d'espace symbolique. La géographie des préaux apporte à la géographie des labos, des éclairages sur la fonction des représentations et sur leur importance dans la compréhension d'un espace.

Cette immersion dans les pratiques des élèves, des enseignants et de la classe indique que le manuel joue un rôle non négligeable dans la construction des savoirs. Il est à la fois un objet pédagogique et social. Il sert de médiateur, de passeur de la connaissance, tout en étant le signe d'appartenance à un groupe. Il est donc un symbole. De la classe se dégage un regard et un discours sur les espaces ruraux d'Afrique noire teintés d'exotisme et d'impérialisme, mais ce discours appartient à une communauté discursive et représentationnelle que forme la classe. Toutefois, les enseignants, comme les élèves, détiennent d'autres représentations qu'ils déploient dans d'autres circonstances ou qu'ils mélangent aux représentations communes. *De facto,* la géographie scolaire participe implicitement à inculquer ces représentations communes et en même temps éduque à porter un autre regard. Elle est donc prise au piège d'un paradoxe avec d'un côté l'éducation à l'Autre et de l'autre une socialisation passant par une culture commune composée de mésavoirs.

La classe est un microcosme qui permet d'appréhender un phénomène plus large comme celui de l'espace symbolique, car elle est actrice de son fonctionnement et en même temps elle fonctionne de la même façon. Ainsi, le didacticien est associé du géographe car en analysant la classe, il met à jour des processus qui permettent de mieux comprendre le territoire et il soulève des enjeux majeurs à la fois épistémologiques et sociaux.

Figure 92 : les relations entre les trois acteurs de la classe dont émerge une enveloppe représentationnelle commune[867].



[867] Schéma élaboré par nos soins à partir des travaux de Daniel Niclot, Jean Houssaye et Philippes Meirieu.

Conclusion

L'analyse de manuels de géographie a permis de montrer une inertie des représentations exotico-coloniales, leur influence sur les enseignants et sur les élèves formait une hypothèse de départ forte. L'étude des représentations des élèves et des enseignants, dans cette partie, souligne les accointances avec celles des manuels. Elle relève aussi un double discours de ces acteurs de la classe, les enseignants comme les élèves ont d'autres références et sont capables de sortir de la mythologie coloniale. Ces représentations apparaissent alors comme un outils d'apprentissage et de socialisation. Dans ce cas, le manuel est le témoin de la communauté représentationnelle et discursive que représente la classe. Il est le symbole de la culture commune et des mésavoirs, c'est-à-dire des connaissances faites de stéréotypes et de clichés. Les enseignants cherchent cependant à nuancer la perception des élèves et à leur apporter un autre regard sur l'Afrique noire, en particulier, en mettant en place des stratégies pédagogiques innovantes. Ainsi, les représentations de la classe oscillent entre ces deux sphères représentationnelles, l'une nimbée d'exotisme et l'autre faite de complexité. L'inertie des représentations dépend donc de la capacité des enseignants à faire prendre conscience aux élèves de leurs idées reçues et à faire reconstruire des savoirs qui prennent en compte la pluralité de l'Afrique et qui utilisent d'autres modèles de pensée. Les enjeux éducatifs et de formation en amont sont évidement considérables.

Par conséquent, l'analyse de la construction des savoirs et du fonctionnement de la classe met en avant le rôle fondamental des représentations et nous permet de comprendre comment et pourquoi le regard porté sur l'Afrique des acteurs exogènes se fige dans une mythologie coloniale. Elle nous apporte, dans ces conditions, des clés de compréhension du concept d'espace symbolique.

Conclusion générale

« De l'autre rive de la Mer intérieure qui unit les terres opposées
Les sœurs complémentaires : l'une est couleur de flamme et
L'autre, sombre, couleur de bois précieux ».
SENGHOR Léopold Sédar. « Vacances ». *Chants d'ombre*[868].

Les mots et la poésie de Léopold Sédar Senghor souhaitent renverser l'image du Noir, en la positivant et en déchirant « les rires de Banania sur tous les murs de France ». Il crie à la face du monde entier sa négritude. Pourtant, sa poésie relève aussi d'un imaginaire de conciliation[869] et il va même oser, dés les années 1950, dans la métaphore des « sœurs complémentaires » prôner le métissage de civilisation.

De nos jours, les regards et les discours entre l'Afrique et l'Europe se sont crispés à l'image de l'épilogue d'Achille Mbembé :

> « Si les Africains veulent se mettre debout et marcher, il leur faudra tôt ou tard regarder ailleurs qu'en Europe. Celle-ci n'est sans doute pas un monde qui s'effondre. Mais, lasse, elle représente désormais le monde de la vie déclinante et des couchers de soleil empourprés »[870].

Du côté européen, nous avons beau avoir conscience de l'enjeu que représente l'Afrique, il est difficile de faire bouger les représentations qui persistent, véhiculées au sein même de la plus importante des institutions : l'école. Ainsi, alors que la géographie pourrait être la discipline qui ouvre les yeux sur le monde, le manuel scolaire de géographie s'avère être le témoin des résistances des représentations exotico-coloniales des Français, à la fois dépositaire d'une culture commune et émetteur de ces représentations.

En effet, l'analyse de l'élaboration, de la composition et du contenu de deux collections de manuels de géographie, Hachette et Nathan, de 1950 à nos jours, met en relief les processus de latence. Le manuel est un compromis entre les cinq acteurs de sa construction : la politique éditoriale, la demande institutionnelle, les savoirs universitaires, la demande des enseignants et les médias. Ces derniers agissent comme des prismes déformants et ils empêchent l'innovation et la nouveauté, pour garantir le lien entre la géographie savante et une conformité minimale avec les programmes officiels et pour constituer un outil pédagogique tout en permettant une rentabilité du processus éditorial. Le manuel est donc la cristallisation des attentes de cinq acteurs, de leurs contradictions et de leurs points d'accords.

[868] SENGHOR Léopold Sédar. « Vacances ». *Chants d'ombre*. Paris : Seuil, 1956.
[869] BONHOMME Marc. « Figures analogiques et rhétorique de l'imaginaire chez Léopold Sédar Senghor ». NGALASSO-MWATHA Musanji, *L'imaginaire linguistique dans les discours littéraires, politiques et médiatiques en Afrique*. Bordeaux : P.U.B., 2011, p.186.
[870] MBEMBE Achille. *Sortir de la grande nuit*. Paris : La Découverte, 2010, p.245.

L'inertie des représentations est encore le fait des images et des mots utilisés et de leur agencement. Le bloc textuel, le bloc iconique et les organisateurs structurels mettent en scène des espaces ruraux qui oscillent entre le merveilleux et le misérabilisme. Les photographies jouent un rôle particulier car elles fonctionnent, pour celui qui les regarde, comme des substituts du monde réel, des fenêtres ouvertes sur le monde qui permettent aux élèves de donner une épaisseur, du concret à l'Afrique noire. Ainsi, les manuels étudiés proposent un discours sur les espaces ruraux d'Afrique noire ancré dans un imaginaire passéiste et mythologique qui s'articule autour de quatre objets géographiques : le cadre naturel, la société, le village et l'agriculture. En cinquante ans, le manuel, ouvrage de cours dans les années 1950, s'est mué petit à petit en un objet technico-médiatique, offrant les mêmes messages et les mêmes images simplistes et stéréotypées issus des médias. De plus, la comparaison entre les éditions Hachette et Nathan met en évidence ces constances et ces similitudes. Certes, il y a eu des ouvrages plus innovants, mais ces choix de maisons d'édition, reconnues et plébiscitées par les enseignants, n'est pas anodin. Les persistances révèlent sans conteste combien il est difficile d'échapper à ces grilles d'analyse et à ces logiques. Les manuels conçus pour les écoles africaines viennent renforcer l'idée que le discours des manuels correspond à un projet politique et que les représentations exotico-coloniales sont spécifiques aux Français, alors que les Africains offrent un regard plus positif mais aussi plus patriotique. Le manuel contribue bien à façonner les espaces dans les imaginaires que l'on soit en Afrique ou en Europe. Il est un kaléidoscope géographique qui transforme les espaces étudiés en spectacle visuel et lexical.

Le travail sur notre corpus de manuels nous a permis de décrire ces représentations et de décortiquer leurs mécanismes d'inertie. Pourtant leur influence est incontestable : les enquêtes auprès des écoliers, d'élèves de 5ème et de 2nde associées à des entretiens conversationnels semi-directifs avec des professeurs du secondaire ont pu le confirmer. Les apprenants et les enseignants mettent au cœur de leurs pratiques le manuel, qui diffuse plus facilement ces représentations. Les élèves comme les professeurs produisent aussi un discours nimbé de stéréotypes et de clichés. Ce discours est surtout remarquable chez les élèves qui se trouvent sous le regard de leurs enseignants ; les réponses effectuées dans un contexte moins contraignant sont plus nuancées. Ainsi, l'effet posture a été largement soulevé : les élèves changent de comportement quand ils sont dans le cadre de la classe avec un enseignant face à eux, alors qu'ils sont assis à leur table en position d'écoute et d'évaluation. Ils utilisent un discours spécifique qu'ils jugent être celui qui correspond au métier d'élève, soit un ensemble de connaissances et de représentations de référence qu'ils croient être les attentes de leur

maître. Ils reproduisent le discours des manuels et de l'enseignant car ces acteurs de l'éducation font figure de référence et d'autorité, le degré de confiance est important si bien que le niveau de crédulité des élèves est aussi élevé. Cette crédulité a une double fonction : une fonction sociale où reproduire un discours marque l'appartenance au groupe et une fonction utilitariste où montrer que l'on connait le discours est le signe du bon élève. Donc, les élèves jouent avec un double discours et avec les représentations selon leurs besoins et le contexte.

Les enquêtes en lycées français d'Afrique noire mettent en évidence ce phénomène car les élèves reproduisent ce discours fabriqué tout en le dénonçant et en affirmant qu'il appartient à la société française et occidentale. Ils proposent, dans le même temps, un discours parallèle fabriqué avec des éléments de leurs quotidiens, utilisant des problématiques liées à leur proximité avec les espaces ruraux d'Afrique noire. Quant aux enseignants, ils disposent, eux aussi, de deux sphères représentationnelles, l'une ancrée dans cette vulgate et l'autre construite avec des éléments moins émotionnels et plus scientifiques avec un discours fait de complexité et d'ouverture humaniste. C'est pourquoi, les représentations ne sont pas des croyances aveugles envers la vulgate. Le manuel symbolise et incarne une communauté représentationnelle en proposant un schéma discursif et des contenus qui servent de référence entre les différents acteurs de la classe. Il est à la fois un outil pédagogique et de socialisation. De ce fait, les représentations de la classe oscillent entre ces deux sphères représentationnelles, l'une nimbée d'exotisme et l'autre faite de nuances. L'inertie des représentations dépend donc de la capacité des enseignants à faire prendre conscience aux élèves de leurs idées reçues et à faire reconstruire des savoirs qui prennent en compte la pluralité de l'Afrique et qui utilisent d'autres modèles de pensée. Il faut aussi une formation solide et continue des maîtres qui ne doivent pas tomber dans la facilité : il leur faut sortir de leurs propres idées reçues pour éviter qu'ils viennent renforcer celles des élèves.

Ces conclusions de notre travail empirique nous interpellent sur la nature et le rôle des représentations. Elles ont mis en évidence la diversité de leur définition. Elles sont à la fois des images entreposées dans notre cerveau, des connaissances et des outils cognitifs à partir desquels l'individu ou un groupe construisent des raisonnements. Nous aurions pu penser dans un premier temps que les élèves comme les enseignants subissaient le processus de crédulité. En effet, le manuel étant une référence reconnue et respectée, il sert d'émetteur de représentations, faisant autorité sur son public qui assimile et reproduit son discours. La raison avancée était l'éloignement de l'espace étudié, l'Afrique est pour les élèves et les enseignants un continent mal connu, le manuel devient la solution la plus rapide et estimée la plus efficace

d'obtenir des informations. C'est dans ce processus que nous pensions expliquer le maintien des mésavoirs. Cette crédulité s'avère que partielle et son degré dépend de la capacité des enseignants à guider les élèves vers un discours plus nuancé. Les représentations exotico-coloniales sont minorées ou sont rejetées dans leur seule fonction de socialisation à partir du moment où l'élève s'est confronté à un autre regard. Certains enseignants de nos entretiens ont montré leur incroyable imagination pour pousser les élèves à sortir de la pensée générale et pour construire un autre regard. Ce qui renforce l'idée que la géographie scolaire est une éducation à l'Autre dans laquelle les représentations doivent être prises en compte pour faire comprendre aux élèves le monde dans lequel ils vivent et leur faire approcher sa complexité.

Par conséquent, la classe a montré que l'espace avant d'être matériel était idéel, soit un ensemble de représentations construit dans l'interaction de plusieurs acteurs. De fait, elle offre une belle démonstration de l'efficience de l'espace symbolique. Nous l'avons défini comme une *superstructure* à travers laquelle les individus et les sociétés élaborent leur rapport au monde soit leur géographicité et produisent du territoire, de l'identité et de l'altérité. Ce concept est pertinent pour comprendre ce qui se passe dans la classe où l'élève construit son *être au monde* à partir d'une culture géographique échafaudée par des représentations communes. Il peut être aussi un outil opératoire pour le géographe qui cherche à comprendre un territoire. Il lui faut appréhender les relations de sa dimension physique et phénoménale pour ne pas tomber dans le déterminisme culturel ou naturel. Les chimères objectivores et subjectivores décrites par Augustin Berque sont autant de pièges que l'espace symbolique permet d'éviter. L'analyse des représentations des acteurs exogènes, endogènes et transitionnels et de leur interaction permet une lecture dynamique du territoire dans toutes ses dimensions.

Ainsi, les territoires ruraux d'Afrique noire ne sont pas le résultat d'un ordonnancement hérité de la colonisation, mais la résultante d'un enchevêtrement de relations, de la rencontre des représentations, d'une mise en réseau de géographicité et de territorialisation qui interagissent.

Le village est l'exemple de cet enchevêtrement de représentations : il est le symbole de l'arriération des Africains pour les colons européens, qui l'ont transformé en un objet d'exhibition dans les zoos humains itinérants qui parcourent toute l'Europe dans les années 1920. Il est réhabilité par Senghor qui en fait le cœur de la civilisation africaine et par effet de balancement en donne une vision élégiaque. Il faut toutefois sortir de cette binarité postcoloniale, car le village est un territoire riche et complexe qui a connu une véritable recomposition à partir de multiples confrontations et concurrences de représentations. Nous

avons assisté à un affrontement de sémiosphère entre tous les acteurs. Ainsi, avec une urbanisation croissante, les jeunes villageois ont souhaité sortir du carcan communautaire avec ses règles et ses hiérarchies souvent rigides pour rejoindre la ville devenue symbole de modernité et de liberté. L'exode rural s'est accentué avec ces représentations dépréciatives qui ont eu pour conséquence de redéfinir les liens ville-campagne. À cette opposition interne, la sémisophère des villageois s'est aussi opposée à celle des Organisations non gouvernementales. Ces dernières ont cherché à développer ces campagnes en apportant une aide technique sans prendre en compte l'univers mental des populations locales, ce qui a pu faire échouer ces projets. Ainsi, la mise en place d'un système d'irrigation a débouché sur une nouvelle organisation sociale des villages car ces spécialistes de l'humanitaire n'ont pas tenu compte du sens des lieux, des rapports de forces entre les habitants, du rapport à la technique, et ils ont souvent remis en cause le droit coutumier et imposé de nouveaux acteurs. De ces références différentes et ignorées l'une de l'autre se forment des tensions qui provoquent une réorganisation sociale et spatiale. La nouvelle place de la femme dans la société rurale est encore un autre affrontement représentationnel, elles bousculent les préjugés et la tradition pour prendre en main les rênes décisionnelles dans les villages, une véritable révolution douce. Dans ces exemples, qui sont loin d'être exhaustifs, le territoire est tissé par des représentations, des sémiosphères qui se rencontrent et de cette tension l'homme aménage, organise et structure l'espace. Cette superstructure ou espace symbolique est donc un outil d'appréhension de la complexité.

Complexité et pluralité qu'il faut garder à l'esprit, comme nous l'exhorte à le faire Aimé Césaire[871] dans ces quelques vers conclusifs :

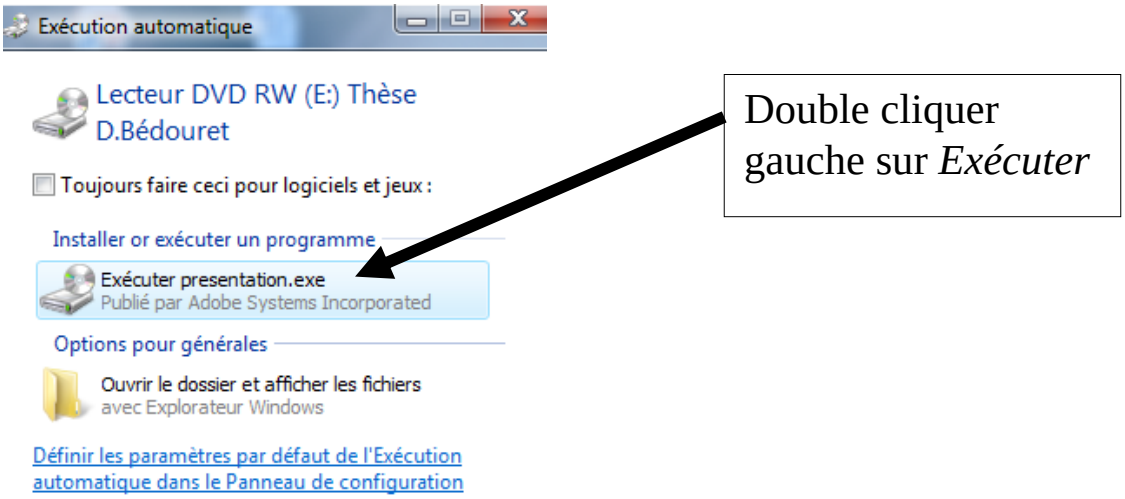
« Je vois l'Afrique multiple et une
verticale dans la tumultueuse péripétie
avec ses bourrelets, ses nodules,
un peu à part, mais à portée
du siècle, comme un cœur de réserve. »

[871] CÉSAIRE Aimé. « Pour saluer le Tiers-monde ». *La Poésie*, p.373-375, Paris : Ed. du Seuil, 2006.

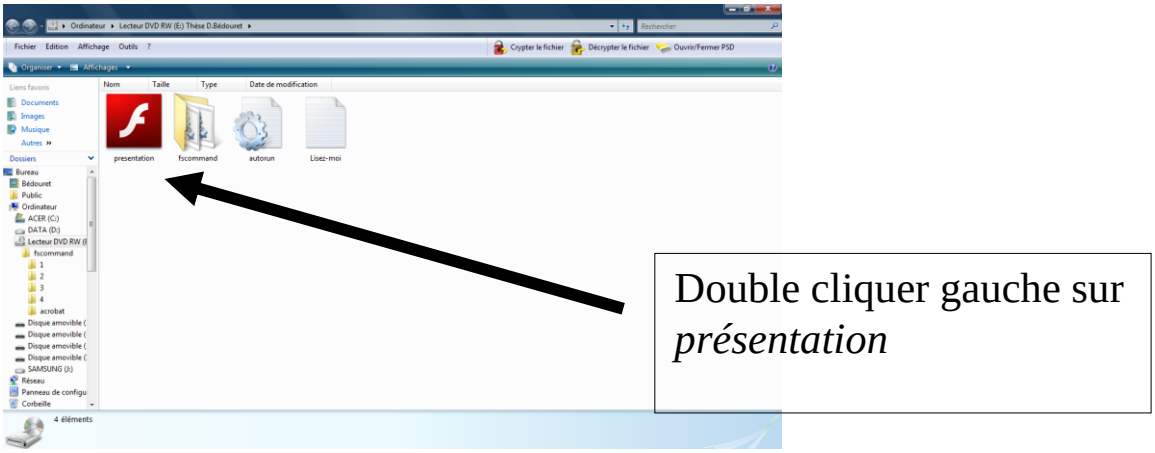
Annexes

ANNEXE 1 : guide d'utilisation du corpus des photographies sur Cd

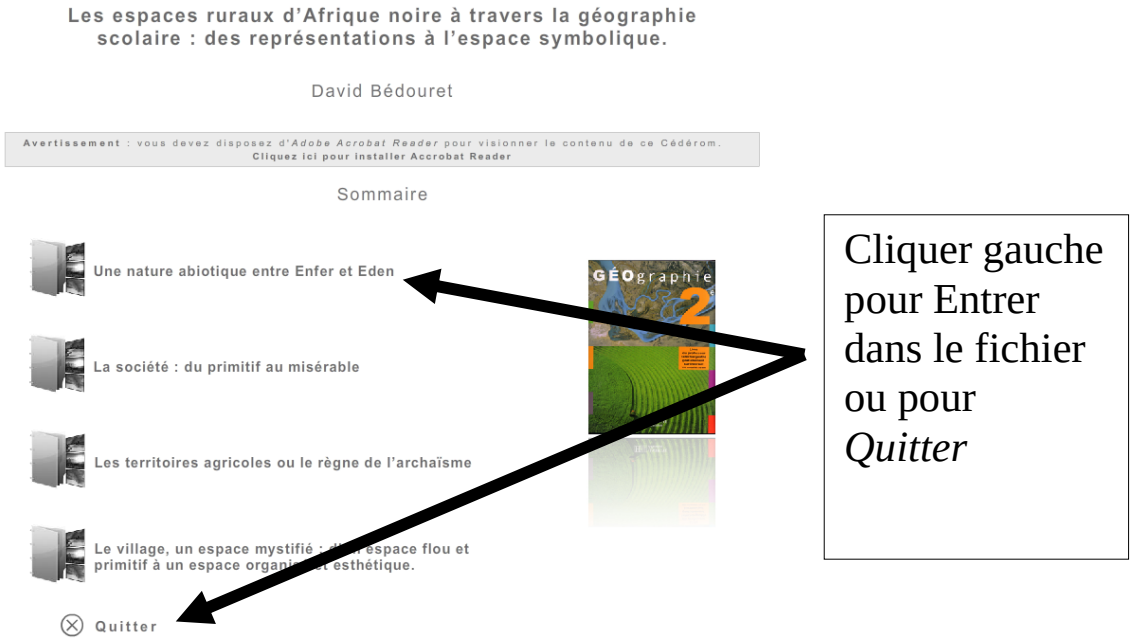
1- Introduire le Cd dans le lecteur.
2- Une fenêtre s'ouvre :



Si la fenêtre ne s'ouvre pas automatiquement, à partir de votre gestionnaire de fichier ouvrir le Cd. Quatre fichiers apparaissent et double cliquer sur le fichier *présentation*.



3- Le sommaire apparait



Le sommaire est organisé autour des quatre objets géographiques, chaque objet est subdivisé en six sous-dossiers qui représentent six périodes.

4- Les sous-dossiers

Cliquer gauche sur un des sous-dossiers, un fichier au format *Pdf* s'ouvre, vous pouvez le parcourir. Une fois fini, appuyer sur la croix en haut à droite pour sortir, vous revenez au sous-sommaire.

Bonne navigation !

ANNEXE 2 : corpus de manuels scolaires de géographie

Les manuels sont classés par décennies, puis par niveau (collège/lycée).

1- Les années 1950

1-1- Collège

DEMANGEON (A.), MEYNIER (A.). *Géographie classe de 6ème*. Paris : Hachette, 1957.
DEMANGEON (A.), PERPILLOU (A.). *Géographie 5*e. Paris : Hachette, 1938, 1959.

OUZOUF (M.), PINCHEMEL (P.). *Nouveau cours de géographie 6e*. Paris: Nathan, 1956.
OUZOUF (M.), PINCHEMEL (P.). G*éographie 5e*. Paris : Nathan, 1957.

1-2- Lycée

DEMANGEON (A.), FRANCOIS (L.), MANGIN (R.). *Géographie cours de 1ère*. Paris : Hachette, 1942, 1958.

MOREAU (J-P), PASQUIER (Y.), OZOUF (M.). *Nouveau cours de géographie 1ere*. Paris : Nathan, 1956.

2- Les années 1960

2-1- Collège

PERPILLOU (A.), PERNET (L.). *Géographie 6ème*. Paris : Ed. Hachette, 1961.

OUZOUF (M.), COUSTOU (J.). *Géographie 6e*. Paris : Nathan, 1961.

2-2- Lycée

GOUROU (P.), PAPY (L.), HUETZ DE LEMPS (A.), LASSERRE (G.), VIERS (G.). *Géographie 1ère*. Paris : Ed. Hachette, 1962.

MOREAU (J-P), PASQUIER (Y.), OZOUF (M.). *Nouveau cours de géographie 1ere*. Paris : Nathan, 1961.

3- Les années 1970

3-1- Collège

PERNET (L.), BLANCHON (R.), BALESTE (M). *Histoire-Géographie 6e*. Paris : Hachette, 1977.
PERNET (L.), BALESTE (M.), BLANCHON (R.), MATHIEX (J.). *Histoire-Géographie 5e*. Paris : Hachette, 1977.

BUZACOUX (A.), DUBREUIL (R.), MILZA (P.), BERSTEIN (S.). *Histoire et géographie 6e*. Paris : Nathan, 1977.
BUZACOUX (A.), MILZA (P.), BERSTEIN (S.). *Histoire et géographie 5e*. Paris : Nathan, 1978.

3-2- Lycée

PERNET (L.), BENICHI (R.), HERAUD (M.). *Géographie générale et initiation économique 2nde*. Paris : Hachette, 1974.

BRET (B.), FOUCHET (M.), GIBLIN (B.), LACOSTE (Y.). *Géographie 2nde*. Paris : Nathan, 1978.

4- Les années 1980

4-1- Collège.

LAMBLIN (J.), DEPLANQUES (P.), MARTIN (J.). *Histoire-Géographie, initiation économique 6e*. Paris : Hachette, 1986.
MARTIN (J.), DEPLANQUES (P.). *Histoire-Géographie 5e*. Paris : Hachette, 1987.

HUGONIE (G.), MARSEILLE (J.). *Histoire et géographie initiation économique 6e*. Paris : Nathan, 1986.
HUGONIE (G.), MARSEILLE (J.). *Histoire et géographie initiation économique 5e*. Paris : Nathan, 1987.

4-2- Lycée

MARTIN (J.), PERNET (L.). *Géographie du Temps présent 2nde*. Paris : Hachette, 1987.

PITTE (J-R.). *Géographie 2nde*. Paris : Nathan, 1987.

5- Les années 1990

5-1- Collège

LAMBIN (J-M.), MARTIN (J.), DESPLANQUES (P.). *Histoire Géographie 6ème*. Paris : Hachette, 1994.
LAMBLIN (J-M), BOUVET (C.). *Histoire-Géographie 5e*. Paris : Hachette, 1997.

SCHEIBLING (J.), MARSEILLE (J.). *Histoire-Géographie 6e*. Paris : Nathan, 1996.
SCHEIBLING (J.), MARSEILLE (J.), CHENE (O.). *Histoire-Géographie 5e*. Paris : Nathan, 1997.

5-2- Lycée

BOUVET (C.), BERTHIAUD (P.), BIDRON (J.). *Géographie 2nde*. Paris : Hachette, 1996.

PITTE (J-R.). *Géographie 2nde*. Paris : Nathan, 1993.

6- Les années 2000

6-1- Collège

ADOUMIE (V.) (Sous la direction de). *Histoire Géographie 6ème*. Paris : Hachette, 2004.
ADOUMIE (V.) (Sous la direction de). *Histoire Géographie 5e*. Paris : Hachette, 2002.

CHAMPIGNY (D.), BERNIE (M.), MARCADE (J-F.). *Histoire-Géographie 6e*. Paris : Nathan, 2000.
CHAMPIGNY (D.), BERNIE (M.). *Histoire-Géographie 5e*. Paris : Nathan, 2001.

6-2- Lycée

JOYEUX (A.) (Sous la direction de). *Géographie 2nde*. Paris : Hachette, 2006.

MATHIEU (J-L.) (ss dir.). *Géographie 2nde*. Paris : Nathan, 2005.

7- Manuels africains

THIAM Iba, et alii. *Géographie. Sénégal, mon pays, Cours Moyen*. Paris : EDICEF, 2005.

ADAM Kolawolé Sikirou, BOKO Michel. *Le Bénin*. Cotonou-Paris : Ed. les Flamboyants/EDICEF, 1993.

Institut Pédagogique Africain et Malgache. *Géographie, Cours Moyen*. Paris : EDICEF, 1967.

Institut Pédagogique Africain et Malgache. *Nouvelle Géographie 6e*. Paris : EDICEF, 1990.

8- Autres manuels

AZZOUZE Rachid, GACHE Marie-Laure. *Histoire Géographie 6ème*. Paris : Magnard, 2009.

CASTA (M.), SAUGER (A.). *Histoire géographie 6ème*. Paris : Magnard, 1994.

CIATTONI Annette (ss la dir.). *Géographie 2nde*. Paris : Hatier, 2010.

COTINAT Danièle, HERON Michel, MELLINA Anick. *Histoire Géographie Terminale STG*. Paris : Magnard, 2007.

CROQUET (J-C). *L'Afrique, Géographie 6ème*. Paris : Belin, 1971.

DUPAQUIER (J.), GUIOT (P.). *L'Afrique, géographie 6ème*. Paris : Bordas, 1974.

IVERNEL (M.). *Histoire et géographie 5ème*. Paris : Hatier, 1997.

JALTA Jacqueline, JOLY Jean-François, REINERI Roger. *Géographie 2nde*. Paris : Magnard, 2005.

KNAFOU Rémy (ss la dir.). *Géographie 2nde*. Paris : Belin, 2010.

ANNEXE 3 : corpus des textes officiels

1. Programmes.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1955). *Instructions générales pour l'enseignement de la géographie.* Institut Pédagogique National, broché n°68, 1964.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1957). *Instructions générales pour l'enseignement de la géographie.* Institut Pédagogique National, broché n°68, 1964.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1956). *Programme de géographie 6ème, 5ème et de 1ère*.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1959). *Programme de géographie 6ème, 5ème et de 1ère*.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1959). *Complément aux programmes 6ème et 5ème*.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1960). *Programme de géographie 6ème, 5ème et de 1ère*.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1961). *Complément aux programmes 6ème et 5ème*.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1962). *Programme de géographie 6ème et de 5ème*.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1964). *Programme de géographie 6ème, 5ème et de 1ère*.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1972*). Initiation au monde moderne. Circulaire n°72-41 du 1er février 1972.*

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1972*). Initiation au monde moderne. Circulaire n°72-178 du 24 avril 1972.*

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1972*). Initiation au monde moderne. Circulaire n°72-204 du 16 mai 1972.*

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1975). *Programme de géographie 6ème, 5ème et de 2nde*.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1977). *Objectifs, programmes et instructions des classes de 6ème et 5ème*, Paris : Vuibert.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1981). *Classe de seconde des Lycées, horaires, objectifs, programmes et instructions.* Paris : Vuibert.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1987*). Horaires, objectifs, programmes et instructions de 6ème*. Paris : CNDP.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1987*). Horaires, objectifs, programmes et instructions de 5ème*. Paris : CNDP.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1987*). Horaires, objectifs, programmes et instructions classe de 2nde*. Paris : CNDP.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1995). Programmes Histoire-Géographie classe de 2nde. *Bulletin Officiel spécial* n°12 du 29 juin 1995.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1998). Programmes et accompagnement Histoire-Géographie classe de 6ème et 5ème. Paris : CNDP.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2000). Programmes Histoire-Géographie classe de 2nde. *Bulletin Officiel*. Hors-série, n°6, 31 août 2000.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2008). *Projet de programmes collège*. Disponible en ligne : http://eduscol.education.fr/D0082/Projet_HGEC.pdf (consulté le 2 juin 2008).

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2008). Programmes Histoire-Géographie classe de 6ème. *Bulletin Officiel spécial* n°6 du 28 août 2008.
MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2008). Programmes Histoire-Géographie classe de 5ème. *Bulletin Officiel spécial* n°6 du 28 août 2008.
MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2009). *Ressources pour faire la classe au collège- classe de 6ème Histoire-géographie.* Disponible en ligne : http://eduscol.education.fr/cid49683/ressources-pour-faire-la-classe-au-college.html (consulté le 27 septembre 2011)
MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2009). *Ressources pour faire la classe au collège- classe de 5ème Histoire-géographie.* Disponible en ligne : http://eduscol.education.fr/pid23208-cid52947/ressources-pour-la-classe-de-cinquieme.html (consulté le 27 septembre 2011)

2. Rapport

ATTALI Alain, BRESSOUS Pascal. *L'évaluation des pratiques éducatives dans les premier et second degré*. Octobre 2002. En ligne : http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/034000533/0000.pdf. Consulté en juin 2012.

BORNE Dominique. *Rapport sur le manuel scolaire*. Paris : La Documentation Française, juin 1998. En ligne : http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/994000490/0000.pdf. Consulté en juin 2010.

HAGNERELLE Michel (ss dir.). *Apprendre l'histoire et la géographie à l'Ecole*. Actes du colloque organisé à Paris les 12, 13 et 14 décembre 2002, Direction de l'Enseignement scolaire. Bureau de la formation continue des enseignants.

PELISSIER Paul. Rapport sur l'enseignement de la géographie dans les écoles primaires et secondaires des pays francophones d'Afrique. UNESCO/ Centre régional pour l'Information et la recherche Pédagogique en Afrique, 1967.

TISSERANT Pascal, WAGNER Anne-Lorraine. « Place des stéréotypes et des discriminations dans les manuels scolaires ». Rapport pour la Haute Autorité de Lutte contre les Discriminations et pour l'Egalité, 2008. En ligne : http://medias.formiris.org/atoutdoc_rapports_331_1.pdf. Consulté en juillet 2012.

ANNEXE 4 : Les formes d'intelligence et les différents types d'apprenants.

1. Théorie d'Howard GARDNER[872] : les formes de l'intelligence

Chaque enfant (et adulte) disposerait d'un "bouquet d'intelligences" avec une ou plusieurs intelligences dominantes. Ces dispositions ou prédispositions naturelles évoluraient avec le temps, de manière très personnelle sous l'influence de l'environnement de l'enfant et de l'adulte (famille, école, culture, modèles de société, travail...).
Les 8 formes d'intelligence :

Intelligence logique/mathématiques : capacité à raisonner, à compter, à calculer, à résoudre des problèmes, à tenir un raisonnement logique.
Intelligence verbale/linguistique : langage et communication - langue maternelle et autres langues (capacité à employer le langage pour exprimer ou saisir des idées complexes).
Intelligence musicale/rythmique : capacité à reconnaitre, interpréter et créer des musiques, (rythmes et sons) et à penser en rythme.
Intelligence corporelle/kinesthésique : capacité à utiliser son corps, ses mains avec précisions, à s'exprimer physiquement.
Intelligence interpersonnelle : capacité sociale et relationnelle.
Intelligence intrapersonnelle : connaissance de soi (capacité à se connaître : émotions, besoins, désirs).
Intelligence naturaliste : capacité à observer, reconnaître et classifier la nature sous toutes ses formes.
Intelligence visuelle/spatiale : capacité à percevoir et se représenter le monde, sens de l'orientation et de l'espace.

2. Théorie de Kolb[873] : les types d'apprenants

Kolb a donné un nom aux différents types d'apprenants, en fonction de la phase du cycle d'apprentissage qu'il préfère :
Le divergent :
Il préfère les phases d'expérience concrète et de réflexion sur cette expérience. Les divergents s'intéressent aux gens et aux émotions. Il a le sens de l'observation, il est habile à percevoir un objet ou un problème sous différents angles. Il apprécie les activités novatrices, il a une imagination fertile et des intérêts variés. Il s'intéresse aux personnes et accorde de l'importance aux sentiments.
Il apprécie apprendre par l'expérience.
L'assimilateur :
Il préfère les phases de réflexion sur une expérience et de conceptualisation abstraite et théorique d'une expérience. Les assimilateurs aiment créer des modèles théoriques et s'intéressent moins que les autres aux gens et aux applications pratiques des connaissances. Il réorganise logiquement des informations, jongle avec les idées et les théories.
Il apprécie les cours théoriques.
Le convergent :
Il préfère les phases de conceptualisation abstraite et théorique de l'expérience et de mise en application de l'idée/action. Les convergents aiment être pratiques et ont tendance à être peu émotifs. De plus, ils préfèrent composer avec des choses plutôt qu'avec des gens. Il préfère résoudre des problèmes donc la solution est unique. Il a des facilités dans les taches techniques et dans la prise de décision.
Il apprécie les projets et les activités autogérés.
L'accommodateur :
Il préfère les phases d'expérience concrète et de mise en application de l'idée/action fondée sur cette expérience. Les accommodateurs s'adaptent facilement à de nouvelles expériences et ont tendance à trouver des solutions. Il apprend par manipulation, exécutant les tâches. Il aime être impliqué dans la planification et la réalisation. d'activités, il fonctionne par essais / erreurs plutôt que par la logique ; Il a tendance a se fier aux réflexions des autres plutôt que sa propre analyse, il accepte facilement de prendre des risques.
Il apprécie les exercices en petit groupe

[872] GARDNER Howard. *Les formes de l'intelligence*. Paris : Éditions Odile Jacob, 1997.
[873] KOLB David A.. *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice-Hall : Englewood Cliffs. NJ, 1984.

ANNEXE 5 : questionnaire pour les classes de 2nde

Enquête en classe de 2nde : les représentations des espaces ruraux d'Afrique noire et le manuel de géographie. Mars 2009.

1 - Quel est votre prénom ?

2 - Quel est votre age ?

3 - Sexe

☐ Féminin ☐ Masculin

4 - Quelle est votre numéro de classe ?

5 - Quelle est la profession de votre père ?

☐ Agriculteur
☐ Commerçant
☐ Cadre ou profession intellectuelle supérieure
☐ Employé
☐ Retraité
☐ Etudiant, lycéen
☐ Demandeur d'emploi
☐ Artisan
☐ Chef d'entreprise
☐ Profession libérale
☐ Ouvrier
☐ Enseignant
☐ Homme ou femme au foyer

Autre à préciser .....

6 - Quelle est la profession de votre mère ?

☐ Agriculteur
☐ Commerçant
☐ Cadre ou profession intellectuelle supérieure
☐ Employé
☐ Retraité
☐ Etudiant, lycéen
☐ Demandeur d'emploi
☐ Artisan
☐ Chef d'entreprise
☐ Profession libérale
☐ Ouvrier
☐ Enseignant
☐ Homme ou femme au foyer

Autre à préciser .....

7 - Quelle est votre commune d'habitation ?

8 - Citez 5 pays d'Afrique noire :

9 - Êtes-vous déjà allé en Afrique ?

☐ oui ☐ non

10 - Si oui dans quel(s) Etat(s) ?

11 - Donnez 5 à 10 mots pour caractériser les campagnes d'Afrique noire :

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

12 - Comment imaginez-vous les campagnes d'Afrique noire ? (paysages, habitats, végétations, animaux, populations, vêtements, activités)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

---

13 - La vie du paysan vous y semble

☐ heureuse ☐ comme ici ☐ misérable
☐ dure ☐ en harmonie avec la nature ☐ sans avis

Autre à préciser .....

---

14 - L'habitat des campagnes vous semble

☐ comme ici ☐ archaïque (inconfortable, dépassé)
☐ moderne (confortable, éléctricité, eau courante, Tv) ☐ traditionnel (ancien mais confortable)
☐ sans avis

Autre à préciser .....

---

15 - L'agriculture vous y semble

☐ moderne
☐ traditionnelle
☐ archaïque
☐ ne répondant pas aux besoins alimentaires de la population
☐ comme ici
☐ sans avis

Autre à préciser .....

---

16 - La nature des campagnes d'Afrique noire vous semble

☐ un jardin paradisiaque ☐ un enfer ☐ dangereuse pour l'homme ☐ menacé par l'homme
☐ sans avis

Autre à préciser .....

---

17 - Parmi cette liste quel(s) support(s) influence(nt) le plus votre vision de l'Afrique ?

☐ livre ☐ film ☐ dessin animé ☐ manuel scolaire ☐ Tv ☐ revue

Autre à préciser .....

---

18 - Donnez des exemples : .....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

---

19 - Pensez-vous que les manuels de géographie aient une influence sur votre vision de l'Afrique noire ?

☐ oui ☐ non

---

20 - Pourquoi ? .....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

---

21 - L'image que donnent les manuels de géographie vous semble-t-elle :

☐ réaliste ☐ inventée

Autre à préciser .....

---

22 - L'image que donnent les manuels de géographie vous semble-t-elle :

☐ positive ☐ négative

Autre à préciser .....

---

23 - En quel niveau scolaire avez-vous étudié l'Afrique noire en géographie ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

---

24 - Vous souvenez-vous d'un document traitant de l'Afrique noire, étudié en cours ?

☐ oui ☐ non

---

25 - Si oui quel type ?

☐ carte ☐ photographie ☐ texte ☐ graphique

Autre à préciser .....

---

26 - Décrivez ce document : .....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

---

27 - Avec quelle fréquence le manuel a-t-il été utilisé en cours de géographie au collège :

☐ moins d'une fois par semaine ☐ au moins une fois par semaine ☐ presque à chaque cours
☐ à tous les cours

Autre à préciser .....

---

28 - Avec quelle fréquence le manuel est-il utilisé en cours de géographie au lycée :

☐ moins d'une fois par semaine ☐ au moins une fois par semaine ☐ presque à chaque cours
☐ à tous les cours

Autre à préciser .....

---

29 - Le manuel est utilisé en classe en règle générale comme :

☐ une source de documents ☐ un livre d'exercices ☐ un livre de cours ☐ un lexique

Autre à préciser .....

---

30 - Utilisez-vous hors de la classe le manuel de géographie ?

☐ oui ☐ non

---

31 - Si oui, l'utilisez-vous :

☐ Très souvent ☐ Habituellement ☐ Quelquefois ☐ Rarement

Autre à préciser .....

---

32 - Pour vous qu'est ce qu'un bon manuel ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

---

33 - Pour vous à quoi vous sert le manuel :

☐ à faire vos devoirs
☐ à compléter votre cours
☐ à enrichir vos connaissances
☐ à apprendre vos leçons
☐ à avoir accés à des informations telles que des définitions, des localisations ou des données chiffrées.
☐ à lire les documents

Autre à préciser .....

Merci de votre patience et de votre collaboration.

ANNEXE 6 : questionnaire pour les classes de 5ème.

Enquête en classe de cinquième : les représentations des espaces ruraux d'Afrique noire. 2010.

1 - Quel est votre âge ? .....

2 - Sexe. ☐ Féminin ☐ Masculin

3 - Quel est le métier de votre père

?.....

4 - Quel est le métier de votre mère

?.....

5 - Quelle est votre commune d'habitation

?.....

6 - Citez 5 pays d'Afrique noire :…….....

……

…….

7 - Donnez 5 à 10 mots pour caractériser les campagnes d'Afrique noire :

……

……

……

……

……..

8 - Comment imaginez-vous les campagnes d'Afrique noire ? (vous pouvez vous aider de ces thèmes : paysages, habitats, végétations, animaux, populations, vêtements, activités) :

……

……

……

……

……

……

……

……

9 - La vie des paysans en Afrique noire vous y semble :

☐ Heureuse ☐ Dure ☐ Comme ici

☐ En harmonie avec la nature ☐ Misérable ☐ Sans avis

Autre à préciser……

10 - L'habitat des campagnes vous semble :

☐ Comme ici ☐ Moderne (confortable, électricité, eau courante, TV)

☐ Archaïque (inconfortable, dépassé) ☐ Traditionnel (ancien mais confortable)

☐ Sans avis

Autre à préciser……

11 - L'agriculture vous y semble :

☐ Moderne

☐ Traditionnelle

☐ Archaïque

☐ Ne répondant pas aux besoins alimentaires de la population

☐ Comme ici

☐ Sans Avis

Autre à préciser……..

12 - La nature des campagnes d'Afrique noire vous semble :

☐ Un jardin paradisiaque ☐ un enfer ☐ Dangereuse pour l'homme ☐ Menacé par l'homme

☐ Sans avis

Autre à préciser……

13 - Parmi cette liste quel(s) support(s) influence(nt) le plus votre vision de l'Afrique :

☐ Livre ☐ Film ☐ Dessin animé ☐ Manuel scolaire ☐ Tv ☐ Revue

Autre à préciser……

14 - Donnez des titres de ces supports :

……
……
……..

15 - Pensez-vous que les manuels de géographie aient une influence sur votre vision de l'Afrique noire?

☐ Oui ☐ Non

16 - Pourquoi ?

……
……
……
……
……..

17 - L'image que donnent les manuels de géographie vous semble-t-elle :

☐ Réaliste ☐ Inventée

Autre à préciser…..

18 - L'image que donnent les manuels de géographie vous semble-t-elle :

☐ Positive ☐ Négative

Autre à préciser….

19 - Vous souvenez-vous d'un document traitant de l'Afrique noire étudié en cours ?

☐ Oui ☐ Non

20 - Si oui quel type ?

☐ carte ☐ photographie ☐ texte ☐ graphique

Autre à préciser…

21 - Décrivez ce document :

……
……
……

……
……
……
……
……
……

22 - Avec quelle fréquence le manuel est-il utilisé en cours de géographie ?

☐ Moins d'une fois par semaine ☐ au moins une fois par semaine ☐ presque à chaque cours

☐ À tous les cours

23 - Le manuel est utilisé en classe en règle générale comme :

☐ Une source de documentation ☐ Un livre d'exercice ☐ Un livre de cours

☐ Un lexique

Autre à préciser……

24 - utilisez-vous hors de la classe le manuel de géographie ?

☐ Oui ☐ Non

25 - si oui, l'utilisez-vous

☐ Très souvent ☐ Habituellement ☐ Quelquefois ☐ Rarement

26 - Pour vous à quoi sert le manuel :

☐ à faire vos devoirs

☐ à compléter votre cours

☐ à enrichir vos connaissances

☐ à apprendre vos leçons

☐ à avoir accès à des informations telles que des définitions, des localisations ou des données chiffrées.

☐ à lire les documents

☐ Autre à préciser

Merci de votre collaboration.

ANNEXE 7 : questionnaire pour les lycées français d'Afrique

Enquête sur les représentations des espaces ruraux d'Afrique noire. 2011.

Nom de l'établissement : Niveau de classe :

Instructions :

- Lisez les questions, répondez en toute franchise et de façon individuelle. Le questionnaire est anonyme ce qui vous permet de répondre sans crainte.
- Cochez les cases ou faites quelques phrases. Vous pouvez donner plusieurs réponses.
- Si un mot vous semble compliqué ou si une question vous semble obscure, vous pouvez demander à votre professeur des éclaircissements.

1- Quel est votre âge ? :……..
2- Sexe. ☐ Féminin ☐ Masculin
3- Nationalité et lieu de naissance (ville, pays) :……
4- Quel est le métier de votre père ?.....
5- Quel est le métier de votre mère ?.....
6- Donner 5 à 10 mots pour caractériser les campagnes d'Afrique noire :

……
……
……...
.....

7- La vie des paysans en Afrique noire vous semble :

☐ Heureuse ☐ Dure ☐ En harmonie avec la nature ☐ Misérable
☐ Comparable à celle des paysans des Nords (Europe, États-Unis).
☐ Sans avis ☐ Autre à préciser :
……..

8- L'habitat des campagnes vous semble :

☐ Archaïque (inconfortable, dépassé) ☐ Moderne ☐ Traditionnel (ancien mais confortable)
☐ Comparable à l'habitat des Nords (Europe, États-Unis).
☐ Sans Avis ☐ Autre à préciser :
……..

9- L'agriculture vous y semble :

☐ Moderne ☐ Traditionnelle ☐ archaïque ☐ En difficulté
☐ Comparable à l'agriculture des Nords (Europe, États-Unis).
☐ Sans Avis ☐ Autre à préciser :
……..

10- La nature des campagnes d'Afrique noire vous semble :

☐ Un jardin paradisiaque ☐ Un enfer ☐ Dangereuse pour l'homme ☐ Menacé par l'homme
☐ Sans avis ☐ Autre à préciser :
……..

11- Pensez-vous que les Occidentaux aient une vision des campagnes d'Afrique noire :

☐ Positive ☐ négative

12- D'après vous, quelles sont les origines de ces visions positives ou négatives des Occidentaux :

☐ Télévision
☐ Cinéma. Exemple de film :……..
☐ L'école
☐ Livre / revue. Exemple :……
☐ Dessin animé. Exemple : …….
☐ Manuel scolaire
☐ Autres à préciser :
.....

13- Avez-vous un manuel pour vos cours de géographie :

☐ Oui ☐ Non

Si la réponse est non, vous avez terminé et je vous remercie.
Si la réponse est oui, veuillez répondre à ces dernières questions :

14- De quel éditeur ? (Vous pouvez demander à votre professeur) :

15- Pensez-vous que les manuels de géographie aient une influence sur votre vision du monde ?

☐ Oui ☐ Non

16- Pourquoi ? :……
……
……
……

17- L'image de l'Afrique que donnent les manuels de géographie vous semble-t-elle (plusieurs réponses possibles) :

☐ Réaliste ☐ Déformée ☐ Positive ☐ Négative
☐ Autre à préciser :
.....

18- Avec quelle fréquence le manuel est-il utilisé en cours de géographie ?

☐ Moins d'une fois par semaine ☐ au moins une fois par semaine ☐ presque à chaque cours ☐ A tous les cours

19- Le manuel est utilisé en classe en règle générale comme :

☐ Une source de documentation ☐ un livre d'exercice ☐ un livre de cours ☐ un lexique
☐ Autre à préciser :
…….

20- Utilisez-vous hors de la classe le manuel scolaire ?

☐ Oui ☐ Non

21- Si oui, l'utilisez-vous :

☐ Très souvent ☐ Habituellement ☐ Quelques fois ☐ Rarement

ANNEXE 8 : Exemple d'entretien : professeur retraité n°1

Contexte : lundi 16 mars 2009. Rendez-vous chez le professeur retraité n°1 (PR1) à 10 heures du matin, l'entretien se passe dans un salon ; nous sommes installés confortablement. PR1 est décontracté, le cadre est serein.

David : Je vais commencer d'abord par des données statistiques.
Ta date de naissance ?

PR1 : 1945.

David : euh, euh, tu as donc enseigné en collège, à quelle époque ?

PR1: Oui, j'ai enseigné en collège entre… 71 et …84 (Réfléchit).

David : Je suppose que tu as eu des 6ème et des 5ème ?

PR1 : Oui, tout à fait, au début, mais le problème c'est qu'après pendant … sous ces quelques 14 ans ou 13ans euh… j'ai dû avoir les 6ème et les 5ème pendant 3 à 5 ans pas plus, au début.

David : Ça va, je vais travailler surtout sur ce créneau là… et bon tu as sûrement des….ok donc ça c'est bon, pour tout ce qui est statistique cela me suffit.

PR1 : oui, oui, ok !

David : On va alors commencer par la thématique des représentations des professeurs, (d'accord) donc ma thématique c'est les campagnes… d'Afrique noire (ok) je vais te demander… je suis directif et après tu vas voir je serai différent, je vais te demander juste de me citer 5 pays d'Afrique noire.

PR1 : 5 pays d'Afrique noire ?

David : oui, sans réfléchir, comme ça quels sont les 5 pays qui te viennent en tête.

PR1 : je sais pas Cameroun, Dahomey, mais enfin Niger, Togo, euh, euh, Tchad…euh

David : c'est bon j'ai les 5… tu vois ! Qu'est ce que tu pourrais me dire sur les espaces ruraux et comme ça quelle est la première image qui te vient sur les campagnes d'Afrique noire ? si tu devais me décrire ou décrire à un de tes petits enfants la campagne d'Afrique noire, qu'est ce que tu lui raconterais ?

PR1: Non je crois que ce serait plutôt des paysages de steppe… des paysages…de bon… de steppe, ou de savane même, tu vois, des paysage très secs, et puis des gens qui marchent là-dessus, beaucoup de gens qui marchent le long des routes, des routes en mauvais état, des fondrières, des, des flaques d'eau…euh des et parfois de la poussière…euh enfin donc des infrastructures en mauvais état et beaucoup de gens qui marchent et surtout des femmes voilà ! Avec des choses sur la tête…(rire partagé)

David : Et le type d'habitat ?

PR1 : Pardon ?

David : Si tu devais expliquer à ton petit fils le type d'habitat ou comment vivent les Africains tu lui dirais ?

PR1: En Afrique noire dans les campagnes ?

David : Dans les campagnes !

PR1: Ah oui dans les campagnes. Oh, je dirais un habitat très léger, un habitat surtout à base de bois, euh… un habitat avec des… des… comment dire, des petites cases, des…des petites maisons, euh… des…euh…un puits par ci par là, des gens qui se réunissent autour, voilà, euh…beaucoup de saletés, beaucoup de détritus, de la poussière, voilà.

David : Enfin l'agriculture, l'activité des paysans, comment tu la décrirais ?

PR1 : C'est déjà plus difficile ça !

David : Enfin, ce qui m'intéresse, c'est l'image qui te vient en tête.

PR1 : Spontanément !

David : Oui, spontanément ! Comment tu t'imagines cette agriculture, comment tu vois l'agriculteur travailler.

PR1 : Non je sais pas, spontanément, je verrais deux choses, je verrais dans les campagnes, là, dans certaines campagnes, mais les campagnes profondes, je verrais vraiment quelque chose de très traditionnel, avec une agriculture à base de, encore avec beaucoup de femmes qui travaillent là, à base de… je sais pas moi, de mil de chose comme ça, et puis ensuite je verrais deux choses, je verrais autour des villes des choses qui seraient tout à fait différentes qui seraient surtout …où il peut y avoir de la grande culture, où il peut y avoir aussi des choses…je sais pas de l'horticulture, je verrais des choses tout à fait différentes autour des villes.

David : D'accord !

PR1 : je crois que je …est ce que c'est encore d'actualité autour des villes ? C'est difficile parce que le paysage periurb… peut être que d'ailleurs quand je dis ça, moi, je dirais…le le côté discontinu de la campagne, je veux dire on sait pas exactement où commence la campagne où finit la ville voila …on passe progressivement de l'un à l'autre sur 20 km.. J'ai le souvenir de ces trucs là depuis l'aéroport jusqu'au centre ville on passe d'un habitat à l'autre.

David : mmm… bon … euh ok ! Sur les professeurs c'est bon ! Je vais rentrer dans des choses plus…euh...il va falloir faire appel à ta mémoire, sur les représentations des élèves. Alors, tu m'as dis que tu avais enseigné en cinquième et en sixième. Euh, est ce que tu te souviens quand tu as enseigné ? en principe dans les années 70, tu as dû enseigner les paysages en sixième et l'Afrique en cinquième. Est ce que t'as un souvenir des visions des élèves est ce qu'ils avaient une vision ou des stéréotypes ?

PR1 : j'ai peur de trahir parce qu'il y a vraiment longtemps !

David : y a pas une expérience qui te t'a choqué ou qui t'a surpris…une réaction d'un élève sur ce travail ?

PR1 : alors est-ce que si tu veux ce sont mes propres souvenirs à moi, ceux de mes enfants ou ceux des élèves, je sais pas, mais j'ai moi quand même le souvenir de l'influence de *Tintin au Congo*. Ça, c'est sûr ! Est ce que je mélange les choses là, mais je crois que je ne mélange pas beaucoup, si tu veux une vision qui est ultra simpliste des relations blanc-noir, ça oui ! Caricaturale surtout quand j'étais enseignant, c'était à l'époque où j'étais à Monein donc à Monein, on avait une vision qui était une vision rurale du monde rural mais une vision rurale ultra simplifiée à base de stéréotypes, donc j'ai ce souvenir là …euh…. Moi, j'ai un souvenir également, c'est que les élèves ne faisaient pas toujours le lien entre les choses que je pouvais dire et ce qu'ils connaissaient eux, je veux dire que… bon, prenons.. je suis à peu prêt certain, oui, c'était forcément en sixième cinquième, ces problèmes d'agriculture sur brûlis, si tu veux, je sais que ça, ils ne comprennent pas ce que cela veut dire ça, pourtant il connaissent l'écobuage, mais ils ne savent pas, ils ne comprennent pas, donc j'ai l'impression qu'il y avait des choses que j'essayais de leur expliquer très simples et que ça les renvoyait à des clichés si tu veux, ou des choses qu'ils ne comprenaient pas, voila je dirais ça !

David : D'accord…et tu ne te souviens pas d'une réaction d'un élève justement sur l'Afrique ; est-ce qu'il avait des visions euh des clichés ou des stéréotypes, des réactions qui t'auraient surpris, racistes ou des choses comme çà … … (réflexion) on va dire ou des visions plutôt coloniales, tu m'as dis qu'ils avaient une vision de *Tintin au Congo.*

PR1 : oui, oui

David : qu'est ce qui te fait dire que c'était une influence de *Tintin au Congo* ?

PR1 : ah oui, oui, oui, je comprends ce que tu veux dire, oui là je sais pas, mais dans mon esprit si tu veux, c'est pas clair ça je ne vois pas de choses très précises mais je vois des réactions de type *Bouana* tu vois, *Banania*, « y'a bon *Banania* » des réactions, comme ça, qui sont très colonialistes, c'est évident ! Euh, mais, euh mais ou s'il euh… je pense que j'ai dû entendre ça, mais je ne peux pas l'affirmer. Il y a tellement longtemps, des réactions si tu veux où « on va parler nègre quoi on va parler façon nègre » (prend accent petit-nègre) quelque chose comme ça, mais euh…bon j'ai le souvenir également de quelque chose qui était du domaine du jeu plutôt que du domaine du mépris si tu veux…..

David : ouais, c'est- à- dire que cette vision est quand même dans les années 70 est encore bien ancrée quoi !

PR1 : ça c'est sûr, oui ça j'affirme, ça j'affirme, oui, oui ça s'est sûr oui, oui.

David : bon cela m'intéresse, sur la représentation des élèves c'est bon je vais maintenant m'intéresser à la transmission du savoir géographique. C'est un peu plus délicat euh …tout à l'heure tu as dis quelque chose qui m'intéresse que tu avais des difficultés a faire passer cette connaissance géographique. D'après toi quelles sont les difficultés ? pourquoi ils n'arrivent pas à comprendre ou quels sont les éléments qui étaient difficiles ? quelles sont les difficultés ...ou de façon générale pour faciliter ta réponse euh, euh qu'est ce que tu penses sur la transmission de la connaissance, quelles sont les difficultés de l'enseignant ?

PR1 : sur l'Afrique noire… je crois moi qu'il est très difficile je pense pour eux de comprendre : la température, le climat, la végétation, ça c'est difficile, quand on expliquait ça aux mômes c'est difficile euh, euh je sais pas j'avais l'habitude je sais que ça je me souviens de l'avoir dit j'avais l'habitude de dire « chez nous il y a quatre saison là- bas y a une saison » y pleut tout le temps, il fait chaud tout le temps voilà il y a une saison je simplifie au maximum mais pour essayer de leur faire comprendre la différence qu'il peut y avoir car ça je sais qu'ils ne comprenaient pas le problème de ces pluies très fortes ou à certain moment d'ailleurs...la sécheresse ils le comprenaient mieux mais en particulier cette notion d'humidité tropicale ou d'humidité équatoriale, j'essayais d'expliquer ça voilà alors ça oui mais, la végétation c'est tellement compliqué la végétation on passe tellement d'une végétation à l'autre là dans tout ce monde là donc je sais que j'essayais d'en parler avant de ça avant de parler de l'agriculture mais ça ça me semblait…la vision de ..je sais pas quelle vision c'est tellement loin, une vision une vision c'était une vision beaucoup plus de gens, de nègres dans la forêt que d'agriculture,.. je vois ça comme ça, et la forêt ils ne comprenaient pas ce que c'était, la notion de foret dense tout ça et puis progressivement vers des paysages de plus en plus sec ça c'est difficile ça j'ai l'impression que s'il y avait une premier difficulté c'est celle-ci. Autrement est ce qu'il y a d'autres difficultés.. (blanc réflexion)

David : et face à ces difficultés quels moyens tu utilisais ? ou quel type de document tu pouvais utiliser ou quels moyens tu mettais en place pour leur faire comprendre ? (blanc) globalement quelles sont tes pratiques….(reformulation pour faciliter réflexion, guider la pensée)

PR1 : c'est difficile, ça c'est en 6ème et 5ème car c'est après la même chose qu'en 4ème et 3ème, en 6ème et 5ème je crois que j'étais très directif, je crois que beaucoup plus que je le mettais au travail tu vois, je crois j'étais beaucoup plus directif …mais ça je sais également j'ai toujours… c'était vrai aussi en terminale j'ai toujours énormément utilisé le livre mais énormément c'est-à- dire pour essayer d'expliquer les choses j'essayais d'utiliser les photos, les documents du livre, ….des diapos j'en passais, c'est évident, mais je n'ai plus de souvenirs là.

David : donc la photo pour toi c'était quelque chose de fondamental …

PR1 : ah oui ça s'est sûr ! le livre en tout cas la photo dans le livre c'est sûr ! en règle générale, je pense qu'en 6ème et en 5ème, j'ai le souvenir, on parlait, on lisait un truc, je les faisais parler de ce qu'ils voyaient, et ensuite j'essayais de mettre en commun, j'essayais d'expliquer et je sais que je terminais toujours moi je leur dictais les choses en 6ème et en 5ème …ce que je voulais qu'ils retiennent je le leur dictais…..donc euh, euh il y avait une phase à partir de l'ouvrage, du bouquin.. ça je suis certain de ça (phrases coupées réflexion re mémorisation)

David : d'accord et les carte est-ce que tu utilisais les cartes ?

PR1 : j'ai jamais été fort en carte moi, les cartes s'est surtout à partir du lycée que j'utilisais des carte, bien sûr qu'il y avait une carte au tableau c'est évident ! Mais j'ai jamais moi, j'ai vu des prof qui utilisaient, extraordinaire !, bien des cartes, moi j'utilisais les cartes surtout pour situer les choses, pour situer des choses, et puis les cartes thématiques si tu veux, est ce qu'il y avait une carte sur l'agriculture à cette époque là, oui ! Une carte sur l'agriculture en Afrique, oui j'ai dû l'utiliser.

David : et les élèves face à ce type de document étaient–ils hermétiques ou ?

PR1 : oui j'ai le souvenir que les élèves n'aimaient pas les cartes, c'était trop compliqué…et les cartes je crois en plus que les cartes …ça c'est essentiellement dans les années 70 dont je te parle, j'ai le souvenir que c'était des vieilles cartes des vieilles cartes c'était encore des cartes de la collection Schrader il y avait des cartes euh je connais que lui ce grand géographe est-ce que je vais le retrouver..

David : Brunhes

PR1 : Oui c'était lui, non il y avait des carte de Brunhes mais…

David : Demartonne ou Vidal de la Blache

PR1 : Oui c'est ça, les cartes de Vidal de la Blache il y a avait des cartes de Brunhes mais moi sur la 6ème et la 5ème j'ai le souvenir de cartes de Vidal de la Blache. De plus, les cartes n'étaient pas comme les cartes d'aujourd'hui ou comme on a eu dans les années 90 ou après c'est-à-dire des cartes thématiques visuelles qui flashaient … et en plus, bon mes problèmes personnels des visions de couleurs on fait que j'ai toujours eu du mal avec les cartes, toujours sauf avec les cartes qui flashent, tu vois c'est- à-dire, c'est moderne, les cartes qui flashent. Dans les années 70, je me souviens qu'il y avait beaucoup du vert, beaucoup de ces couleurs que j'ai du mal à voir, tu vois, donc je sais que j'utilise les cartes surtout pour localiser parfois je disais des bêtises, c'est vrai, et j'ai le souvenir d'élèves qui parfois me disaient, j'entendais : « mais où est-ce qu'il a vu du vert là-dessus, lui ? »..rire…je me plantais dans les couleurs.

David : Et est-ce que tu utilisais les graphiques, tu m'as dit que les élèves avaient des difficultés sur les températures…

PR1 : Je pense que oui maintenant je ne peux pas te dire mais je pense que la réponse est oui parce que quand on parle d'hydrométrie ..de température je pense que oui je n'ai pas de souvenir mais normalement oui..

David : D'accord, euh tu m'as dit aussi que tu parlais beaucoup est-ce qu'il n'y avait pas de difficulté de compréhension du discours du prof .

PR1 : Alors ça je pense que oui, je pense que oui car surtout c'était au début , j'ai passé les concours, j'ai enseigné en lycée et ensuite j'ai été nommé à Monein ; et je pense effectivement à Monein, je sais que les trois ou quatre premières années, j'ai eu des 6ème et 5ème au début après je n'en avais plus , j'étais le seul agrégé de Monein donc j'avais plus que des 4ème et des 3ème mais en 4ème j'avais des classes de transition, des classes où il fallait une autre pédagogie qui était proche des 6ème et des 5ème et alors moi je pense que sur le plan du vocabulaire il y a dû avoir des problèmes ; mais je ne me suis pas toujours rendu compte parce que je le souvenir moi à Monein d'avoir édulcoré de plus en plus mes cours, d'avoir fait les choses qui allaient vers la simplicité tu vois de plus en plus simples …et je dirais même que peut-être que j'ai le même souvenir à Barthou d'avoir commencé parfois compliqué et d'avoir…mais enfin en 6ème je sais qu'à Monein je m'en souviens très bien j'essayais de cibler vers les choses simples quoi, quelques notions..

David : Donc nous sommes obligés de simplifier mais est ce que la simplification n'a pas des effets pervers ?

PR1 : Oui, oui, je crois vraiment et en plus si tu veux, moi avant j'avais une culture de contact avec les mômes, qui était une culture essentiellement genre colonie de vacances ce genre de choses ; donc j'ai toujours senti les mômes moi, je sais qu'il y a des profs qui sont incapables de sentir ce qui se passe dans une classe, et du coup j'essayais toujours de rebondir, de relancer et je sais que pour ça c'est évident que je simplifiais. Est-ce que pour autant c'était une manière de simplifier à outrance et de caricaturer ? je pense que c'est très possible mais à la limite, ça me gênait pas trop ça car j'ai l'impression que naturellement j'étais poussé vers l'inverse mais je crois que oui il y a eu des effets pervers vers la caricature je pense, mais en plus moi j'avais une culture BD et je suis certain d'avoir utilisé cette culture BD ; certain de ça ! quand je dis Bd, à vrai dire le souvenir que j'ai comme BD c'est ...mais tu ne dois pas connaître c'est Hergé évidement mais c'est Breysse mais Breysse je sais pas si tu connais toi

David : Cela me dit rien

PR1 : Breysse c'est Oscar et Isidore

David : Cela me dit quelque chose j'ai dû voir ça quelque part
(Claude va vers bibliothèque et me montre un exemplaire)

PR1 : C'est de la grande Bd

David : *L'Oncle du Tchad*

PR1 : Attention c'est une édition originale, c'est un joyau ça !

David : Je vois c'est précieux.

PR1 : Je l'ai toujours ; il fait partie de la bibliothèque familiale, j'ai le souvenir de l'avoir eu à l'âge de 10 ans.
(Présente livre et téléphone sonne, rupture de la conversation)

Reprise au bout de 5 minutes

David : J'en étais dans les pratiques…euh on en était sur le discours, tu m'as parlé du vocabulaire, comment tu faisais pour que les élèves puissent enrichir leur discours ou puissent te comprendre ?

PR1 : Ca je sais répondre là oui j'ai toujours demandé même en sixième, c'était un conseil qu'on m'avait donné en stage CPR, j'ai toujours demandé d'avoir un carnet sur lequel il y avait des définitions et j'ai toujours donné des définitions, et je sais quand je leur posais des interros, je ne faisais pas d'interro sur les définitions mais dans les interros il y avait toujours une partie sur des définitions, sur 5 points, tu vois. Je donnais toujours des définitions simples de type savane, ou peut être des définitions de type de climat équatorial, je disais il pleut beaucoup etc. alors la pour ça oui, pour les choses qui me semblaient, pas qui me semblaient le plus important mais qui me semblaient un peu originales, ce qu'ils avaient du mal à comprendre, a conceptualiser, autrement,… comment je faisais en dehors de ça ? je sais

plus, je me souviens très bien du carnet de définitions, autrement je suppose sinon que je devais expliquer ; mais je pense que mon vocabulaire n'était pas adapté, moi , car on ne nous a pas appris ça ; en sortant de la fac je suis certain qu'il y avait des mots dont je suis certain qu'ils ne se rendaient pas compte de ce que cela pouvait signifier je ne sais pas moi même ne serait ce que l'idée de manioc je suis certain qu'il y a des mots.. parfois, ils le disaient les mômes mais pas toujours car à cette époque les mômes ne parlaient pas du tout comme maintenant, les mômes ne participaient pas beaucoup, il fallait les solliciter à cette époque-là, ils levaient la main et en plus je leur faisais lever la main ; je suis certain qu'il y avait des choses qui leur échappaient.

David : D'accord. Après j'ai une question un peu plus large, pour savoir un peu ta vision sur le savoir, comment tu définirais toi le savoir ? c'est notre fonction d'enseignant la transmission de savoir alors justement c'est quoi le savoir toi qui as une longue expérience.

PR1 : Maintenant j'ai des visions qui sont sans doute beaucoup plus fermes qu'à cette époque là, je sais moi que les savoirs ne sont pas des connaissances, le problème c'est que… les interros orales, écrites et tout ça portaient sur les connaissance mais je sais moi que le savoir c'est également autre chose, c'est également une certaine façon d'aborder les sujets, une façon qui peut être plus moins abrupte….

Interruption par coup de téléphone

PR1 : y a d'une part la façon de le dire, je veux dire la façon dont on aborde le sujet, si on l'aborde avec plus ou moins de mépris, …avec plus ou moins de d'esprit colonial, je sais que ça, cela reste ! tu sais qu'un sujet comme ça ou d'autre sujet aussi… moi j'étais frappé de voir après les élèves ce qu'ils disaient, ils retenaient, ils disaient « vous parliez d'une certaine manière » j'essayais toujours de parler de manière qui soit positive, c'est-à-dire qui ne soit pas, dans…qu'il n'y ait pas derrière ce que je dis, sous entendant ce que je disais, un discours politique qui …qui montrait que la seule chose qu'était bien, c'était nous. Si tu veux, donc ça j'ai toujours essayé de le faire comprendre ; ça, c'est vrai pour l'Afrique noire, j'ai eu la même démarche pour l'Amérique latine et pour les mondes arabes. Et c'était pas facile pour eux de comprendre ça. Alors là, je crois que le savoir pour moi c'est aussi le regard que l'on pose sur les choses, un regard qui n'est pas simplement un regard de connaissance, c'est aussi un regard de, une certaine… je ne sais pas quel est le mot, j'allais dire bienveillance mais c'est pas le mot que je veux dire car cela fait trop condescendant ; c'est pas du respect non plus, …..(blanc réflexion) un regard, ce mot qui serait le plus proche de ce que je veux penser serait le terme humaniste, un regard qui serait plutôt un regard qui chercherait à valoriser, montrer les chose de manière positive ; un regard plutôt humaniste que directif, tu vois, ça oui, je crois que sur le savoir… même si ensuite, il est clair quand tu fais une interro tu vas poser des choses précises sur des connaissances précises mais je sais que pour moi le savoir ce n'est pas qu'ils disent voila on a retenu ça et ça de ce cours de sixième et de cinquième et ça a toujours été ma façon de penser ; je crois que c'est aussi un regard différent, différent qu'il pouvait avoir de chez eux, oui différent.

David : cette conception tu l'as. c'est le résultat d'une réflexion sur le long terme ou très tôt en tant qu'enseignant tu as pris conscience de cela et tu as essayé de l'appliquer ?

PR1 : non moi je pense que ça c'est pas en étant enseignant que cela m'est venu. Je pense que c'est quelque chose que j'ai toujours eu, pour moi c'est une vision de l'enseignement. L'enseignant c'est aussi un regard qu'on pose sur les élèves, qu'on pose sur la matière qu'on

enseigne et également un regard qu'on pose sur …sur notre matériel, le matériel nous ce sont des hommes que ce soit en histoire ou en géographie ! donc un regard que l'on pose là-dessus, un regard qui n'est pas récupéré sur le plan politique ou sur le plan …qui est plutôt...j'essayais d'avoir une certaine honnêteté intellectuelle là-dessus ; et là je suis persuadé que ça, maintenant que j'ai l'âge que j'ai, je suis persuadé que ça c'est en fin de compte, c'est le plus important je n'ose pas dire ça je n'ose pas dire que c'est plus important, mais je ne suis pas loin de le penser que ce que l'on a enseigné…

David : je suis d'accord avec toi les élèves ont tendance à oublier les connaissances alors que ça il ne l'oublie pas.

PR1 : voilà moi j'ai été très frappé de voir, si tu veux et le hasard fait que maintenant je suis devenu conciliateur de justice sur le canton de Monein et je suis amené à voir des élèves que j'avais eus il y a 30 ans, je suis très frappé de voir comment ils parlent de mes cours ! alors évidemment c'est normal qu'ils aient oublier tout le contenu mais il y a des choses qu'ils n'ont pas oubliées, c'est la façon dont on abordait les sujets, d'abord je sais écouter ! quand je faisais cours, j'étais assez intéressant, donc ils m'écoutaient en même temps, une vision qui était une vision un peu humaine des choses ; je sais qu'ils m'en reparlent. J'ai le souvenir d'autres élèves qui m'avaient dit qu'ils avaient retenu de moi quand je leur faisais faire les devoir y compris en sixième et en cinquième, mais j'ai surtout le souvenir de la 4ème et 3ème. Je leur faisais faire les devoirs à une heure ; il y avait toujours en place des plans hyper structurés et ce je les faisais toujours travailler non seulement en devoir mais aussi en amont et ça certains élèves m'en ont parlé, me disant « oui, oui, vous nous faisiez travailler les plans et ça c'était intéressant » mais pas en les traumatisant car j'essayais de leur montrer des choses simples...alors est ce que c'était le cas en 6ème et en 5ème, je ne peux pas te le dire…

David : Merci c'est fort intéressant. Bon dernière thématique, les manuels scolaires, plusieurs questions auxquelles tu as donné certains points ; pour toi, quel est le rôle du manuel ?

PR1 : Ah oui là ça va ; le manuel c'est l'élément fondamental et surtout à cette époque-là et là vraiment fondamental, ils devaient toujours avoir le manuel scolaire, toujours toujours car on l'utilisait à toutes les heures et moi je m'en suis toujours servi… pour je ne peux pas te dire quelle était ma démarche, si, à cette époque, je partais du document ou si le document illustrait mon cours. Je crois que c'était plutôt le deuxième. Mais je sais qu'on passait du temps sur les documents ; et quand je dis document en 6ème et 5ème, j'ai surtout le souvenir et je suis certain, ce sont les photo sur l'Afrique noire je ne me souviens plus mais un matériel essentiel et le reste…à Monein il n'y avait pas beaucoup de documents, pas beaucoup de diapo, des choses comme ça ; je ne me servais pas beaucoup de diapos. Quand il y en avait, je m'en servais toujours, j'essayais de m'en servir et puis je m'étais longtemps occupé du cabinet d'histoire et j'avais beaucoup acheté des diapos. Est-ce que c'était en 6ème et 5ème, est-ce que j'ai le souvenir de livret de diapos ?…réflexion

David : Toujours est-il à t'écouter, c'est vraiment la seule ressource qu'on avait pour travailler

PR1 : Oui oui fondamental

David : Si tu devais t'imaginer le manuel idéal, il serait comment, ce manuel idéal, avec ton expérience ?

PR1 : Aujourd'hui en 6ème et 5ème

David : De façon générale, ne te focalise pas sur la 6ème et 5ème, quel est le bon manuel ? Quelles sont les qualités qui sont fondamentales et aussi les défauts ?

PR1 : Il faut qu'il réponde à la fois a ce qu'attendent les élève et à ce qu'attendent les profs. Pour moi, ce qu'attendent les profs, c'est des documents, des documents à utiliser en cours. Les documents, c'est des photos, des textes, des graphiques, c'est évident, des cartes donc ; mais il faut aussi que ça corresponde à ce qu'attendent les élèves et parfois sur le livre il faut qu'il ait un texte, un texte de l'auteur et qui est un texte où parfois les élèves soient amenés à lire ce texte. Quand il révisent quelque chose, j'ai souvent trouvé que certain livre était soit trop faible d'un côté soit trop faible de l'autre. Parce que …et puis combien de fois je leur ai dit, ça vous le regarderez sur le livre et si sur le livre il y a rien ou c'est faible …je me souviens aussi de livres trop compliqués, il y avait trop de choses, il y avait trop de connaissances. Donc je dirai ces deux choses-là : pour moi, en cours, ce qui est indispensable c'est qu'il y ait une documentation intéressante ….je crois que les élèves ils ont besoin de ça et les parents d'élèves peut être aussi pour ceux qui s'intéressent, qui regardent ou qui aident leur enfants parce que combien de fois en 6ème et en 5ème on me disait : « mon père m'a expliqué, mon père m'a dit, ma mère m'a dit » donc aussi que les parents d'élèves et je pense qu'à cette époque, les parents regardaient beaucoup plus le livre qu'aujourd'hui, surtout dans les milieux ruraux oui oui …que les parents utilisaient aussi le livre donc moi il me semble qu'attendre les élèves c'est aussi dans l'esprit parents d'élèves quand je dis ça. (Temps de réflexion)

David : OK Qu'est ce que tu penses du poids des images dans les manuels ? Les images jouent un rôle important dans les représentations, et …donc tu as vu l'évolution des manuels des années 70 à nos jours alors que penses-tu de cette évolution ?

PR1 : Je pense que c'était bien car dans les années 70 j'ai le souvenir de petites vignettes là qui étaient toutes petites… moi j'adorais les grandes photos, les photos qui prenaient parfois une double page qui étaient très parlantes, je crois que je les utilisais systématiquement ça. Moi j'ai bien aimé l'évolution de l'image, une image qui était plus utilisable et qui laissait davantage de souvenir que ces petites vignettes. L'évolution de l'image dans les manuels était tout à fait inévitable et on ne peut que s'en féliciter, des vraies photos, des jolies photos, de belles photos surtout à cette époque surtout pour ces mômes, je suis à fond, je n'ai pas de restriction !

David : Tu ne vois pas un défaut ?

PR1: Si si bon c'est sûr que parfois cela peut être très réducteur, très simplificateur, mais cela ne fait rien mais comme notre enseignement est réducteur donc …

David : Ok. Je vais passer de l'autre coté. Lorsque tu construisais tes cours, quelle est la place du manuel ? Tu m'as parlé des manuels dans la classe, l'utilisation des élèves, des parent mais toi comment tu construisais tes cours ?

PR1 : Il y avait toujours, je sais que ça je l'ai toujours gardé, une structure, un plan et je sais qu'au début où je notais presque tout il y avait toujours des allusions à un document que je voulais utiliser dans le cours. D'une certaine manière, mes cours étaient davantage conçus en

fonction du manuel qu'abstraitement si tu veux, qu'à partir de connaissances que je voulais faire passer.

David : Tes connaissances tu allais les chercher où ? Dans des livres universitaires ?

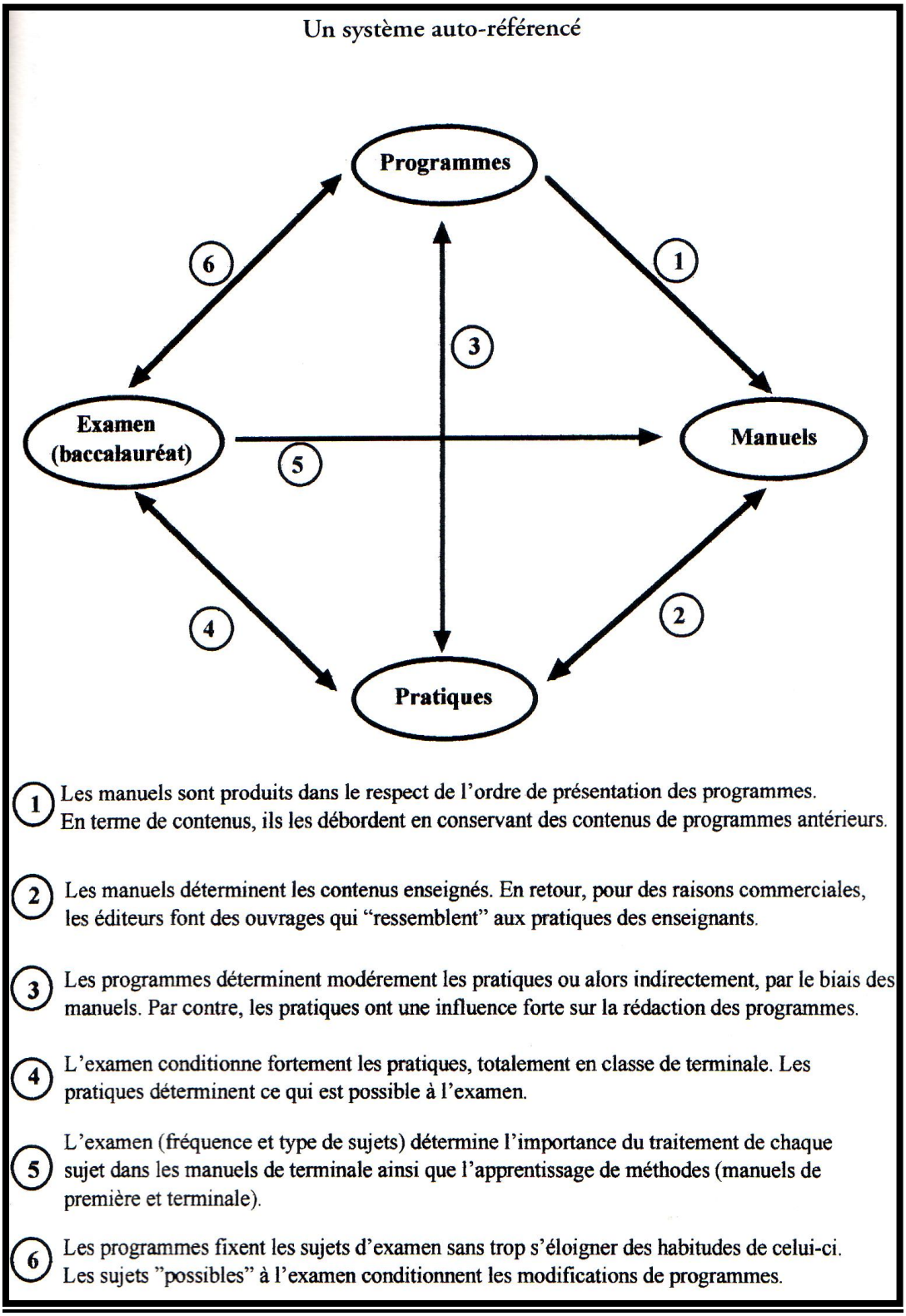
PR1 : Non j'étais pas géographe, donc j'allais les chercher toujours dans d'autres manuel en sixième et en cinquième et ensuite c'était différent au lycée cela pouvait être partout. Au collège, je n'ai pas le souvenir que j'allais ailleurs que dans les autres manuels.

David : Donc les manuels ont un poids important dans la construction de connaissances ?

PR1 : Oui, oui, ca et en plus je n'étais pas géographe, je maîtrisais moins bien que l'histoire, donc j'utilisais d'autres manuels…je n'allais quasiment pas chercher ça dans d'autres bouquins, je n'ai pas le souvenir de l'avoir fait.

David: Bon, je crois j'ai fait le tour.

ANNEXE 9 : Le manuel un système auto-référencé



CLERC Pascal. *La culture scolaire en géographie*. Rennes : P.U.R., 2002, p.167.

ANNEXE 10 : tableau de comptage des documents par type, par période, par niveau et par éditeur

1. Évolution du nombre de documents classés par type traitant des espaces ruraux d'Afrique noire dans les manuels Hachette.

Périodes			Photo	Carte	Statistique	Graphique	Schéma	Texte	Coupe Dessin Gravure caricature	Total document	Taille du livre en cm lxL
Années 1950	1ère	Données absolues	9	7	5	1	3	0	0	25	13.5x20
		Données relatives	36	28	20	4	12			100%	
	5ème	Données absolues	22	11	2	5	0	0	2	42	13.5x19.5
		Données relatives	52	26	5	12			5	100%	
	6ème	Données absolues	7	5	0	1	0	0	0	13	13.5x20
		Données relatives	54	38		8				100%	
Années 1960	1ère	Données absolues	13	16	0	3	1	0	0	33	16.5x23.5
		Données relatives	39.5	48.5		9	3			100%	
	5ème	Données absolues									
		Données relatives									
	6ème	Données absolues	30	18	0	1	2	0	0	51	16.5x23.5
		Données relatives	59	35		2	4			100%	

Périodes			Photo	Carte	Statistique	Graphique	Schéma	Texte	Coupe Dessin Gravure caricature	Total document	Taille du livre en cm lxL
Années 1970	2nde	Données absolues	21	5	2	12	11	13	0	64	20.5x29
		Données relatives	33	8	3	19	17	20		100	
	5ème	Données absolues	19	7	0	0	0	14	0	40	19.7x26.7
		Données relatives	47.5	17.5				35		100	
	6ème	Données absolues	9	0	0	0	0	7	0	16	19.7x26.7
		Données relatives	56					44		100	
Années 1980	2nde	Données absolues	10	30	0	4	2	3	1	50	19x26
		Données relatives	20	60		8	4	6	2	100	
	5ème	Données absolues	13	23	2	13	1	5	4	61	19.5x26
		Données relatives	21.5	38	3	21.5	1.5	8	6.5	100	
	6ème	Données absolues	25	15	1	4	3	10	2	60	20x26.7
		Données relatives	41.5	25	1.5	7	5	16.5	3.5	100	

Périodes			Photo	Carte	Statistique	Graphique	Schéma	Texte	Coupe Dessin Gravure caricature	Total document	Taille du livre en cm lxL
Années 1990	2nde	Données absolues	9	4	0	1	2	9	0	25	20x27.5
		Données relatives	36	16		4	8	36		100%	
	5ème	Données absolues	13	20	6	6	1	13	1	60	20x27.5
		Données relatives	22	33	10	10	1.5	22	1.5	100	
	6ème	Données absolues	17	9	0	4	3	2	0	35	20x27.5
		Données relatives	48.5	25.5		11.5	8.5	6		100%	
Années 2000	2nde	Données absolues	5	45	4	5	1	4	0	64	22,5 x 29
		Données relatives	8	70	6	8	2	6		100%	
	5ème	Données absolues	7	16	2	6	0	11	1	43	20.5x29
		Données relatives	16	37	5	14		26	2	100	
	6ème	Données absolues	12	26	4	2	3	1	0	48	21.5x 29
		Données relatives	25	54	8.5	4	6.5	2		100%	

2. Évolution du nombre de documents classés par type traitant des espaces ruraux d'Afrique noire dans les manuels Nathan.

Périodes			Photo	Carte	Statistique	Graphique	Schéma	Texte	Coupe Dessin Gravure caricature	Total document	Taille du livre en cm lxL
Années 1950	1ère	Données absolues	15	17	0	0	0	0	0	32	15x21
		Données relatives	47	53						100	
	5ème	Données absolues	32	11	3	1	0	22	0	69	15x21
		Données relatives	46	16	4.5	1.5		32		100	
	6ème	Données absolues	18	5	3	0	0	0	0	26	13.5x20.5
		Données relatives	69	19	12					100	
Années 1960	1ère	Données absolues	15	15	0	0	0	0	0	30	14.5x20.5
		Données relatives	50	50						100	
	5ème	Données absolues									
		Données relatives									
	6ème	Données absolues	27	22	0	0	4	0	2	49	16.5x23.7
		Données relatives	55	45						100	

Périodes			Photo	Carte	Statistique	Graphique	Schéma	Texte	Coupe Dessin Gravure caricature	Total document	Taille du livre en cm lxL
Années 1970	2nde	Données absolues	8	8	1	2	1	0	21	41	20.7x26.3
		Données relatives	19.5	19.5	2.5	5	2.5		51	100	
	5ème	Données absolues	6	2	3	2	0	0	0	13	19.6x23.5
		Données relatives	46	15.5	23	15.5				100	
	6ème	Données absolues	5	2	0	4	7	1	0	19	19.5x23
		Données relatives	26.5	10.5		21	37	5		100	
Années 1980	2nde	Données absolues	9	8	1	1	10	8	0	37	20.8x26.2
		Données relatives	24	21.5	3	3	27	21.5		100	
	5ème	Données absolues	14	40	0	7	6	7	0	74	19.6x26.6
		Données relatives	20	54		9	8	9		100	
	6ème	Données absolues	22	6	0	12	5	4	3	52	19.5x26.2
		Données relatives	42	11.5		23	9.5	8	6	100	

Périodes			Photo	Carte	Statistique	Graphique	Schéma	Texte	Coupe Dessin Gravure caricature	Total document	Taille du livre en cm lxL
Années 1990	2nde	Données absolues	11	13	3	4	4	8	2	45	20.5x27
		Données relatives	24	29	7	9	9	18	4	100	
	5ème	Données absolues	22	26	2	5	0	6	1	62	20x28
		Données relatives	35.5	42	3	8		9.5	2	100	
	6ème	Données absolues	6	2	0	2	1	0	1	12	19.7x28
		Données relatives	50	16.5		16.5	8.5		8.5	100	
Années 2000	2nde	Données absolues	4	37	2	3	0	5	1	52	20.5x29
		Données relatives	8	71	4	6		9	2	100	
	5ème	Données absolues	13	23	0	4	0	15	3	58	20.5x29
		Données relatives	22.5	39.5		7		26	5	100	
	6ème	Données absolues	18	24	1	4	2	4	0	53	20.5x27.5
		Données relatives	34	45	2	7.5	4	7.5		100	

ANNEXE 11 : répartition du nombre de photographies par objet géographique, par éditeur et par période en chiffre absolu.

1950	6		5		1/2		total		TOTAL
	H	N	H	N	H	N	H	N	
Nature	3	11	13	18	5	10	21	39	60
Village	1	1	5	2	2	2	8	5	13
Société	2	5	4	7	1	0	7	12	19
agriculture	1	1	0	5	1	3	2	9	11
total	7	18	22	32	9	15	**38**	**65**	**103**
TOTAL	25		54		24		**103**		

1960	6		5		1/2		total		TOTAL
	H	N	H	N	H	N	H	N	
Nature	16	13	PP	PP	3	10	19	23	42
Village	2	3	PP	PP	5	2	7	5	12
Société	7	7	PP	PP	2	0	9	7	16
agriculture	5	4	PP	PP	3	3	8	7	15
total	30	27			13	15	**43**	**42**	**85**
TOTAL	57		PP		28		**85**		

1970	6		5		1/2		total		TOTAL
	H	N	H	N	H	N	H	N	
Nature	3	2	4	2	12	4	19	8	27
Village	1	0	2	1	2	0	5	1	6
Société	0	0	2	1	4	2	6	3	9
agriculture	5	3	11	2	3	2	19	7	26
total	9	5	19	6	21	8	**49**	**19**	**68**
TOTAL	14		25		29		**68**		

1980	6		5		1/2		total		TOTAL
	H	N	H	N	H	N	H	N	
Nature	13	11	3	9	7	7	23	27	50
Village	3	1	1	1	1	0	5	2	7
Société	2	3	3	1	1	1	6	5	11
agriculture	7	7	6	3	1	1	14	11	25
total	25	22	13	14	10	9	**48**	**45**	**93**
TOTAL	47		27		19		**93**		

1990	6		5		1/2		total		TOTAL
	H	N	H	N	H	N	H	N	
Nature	4	1	6	5	1	4	11	10	21
Village	4	2	3	3	3	2	10	7	17
Société	2	0	1	7	0	3	3	10	13
agriculture	7	3	3	7	5	2	15	12	27
total	17	6	13	22	9	11	**39**	**39**	**78**
TOTAL	23		35		20		**78**		

2000	6		5		1/2		total		TOTAL
	H	N	H	N	H	N	H	N	
Nature	3	6	2	3	0	2	5	11	16
Village	3	3	3	2	0	0	6	5	11
Société	2	6	2	4	2	1	6	11	17
agriculture	4	3	0	4	3	1	7	8	15
total	12	18	7	13	5	4	**24**	**35**	59
TOTAL	30		20		9		**59**		

ANNEXE 12 : Répartition des citations des États des enseignants.

1. Données de l'enquête préparatoire aux entretiens

Afrique occidentale		Afrique centrale		Afrique australe		Afrique orientale	
Sénégal 7 Mali 2 Nigéria 3 Togo 3 Sierra Leone Cote d'Ivoire 4 Niger Bénin 3 Ghana Burkina Faso 2		Cameroun 5 Zaire 2/ RDC 3 Congo Angola		Zimbabwe		Kenya 3 Rwanda 2	
27	60%	12	27%	1	2%	5	11%

2. Données des entretiens conversationnels semi-directifs

AFRIQUE OCCIDENTALE			**AFRIQUE ORIENTALE**			**AFRIQUE DU NORD**
Afrique occidentale : le Sahel	Afrique occidentale : la façade guinéenne	Afrique centrale	Pays du Nil	Afrique orientale : hautes terres et grands lacs	Afrique australe	
Mauritanie0 Sénégal4 Gambie0 Mali4 Burkina Faso1 Niger3	Guinée Bissau0 Guinée0 Sierra Léone0 Liberia0 Côte d'Ivoire4 Ghana0 Togo1 Bénin0 Nigeria2	Tchad4 Cameroun4 Centrafrique1 Zaïre/ congo1 Gabon0 Congo0	Egypte 0 Soudan 2	Erythrée0 Ethiopie0 Somalie1 Kenya2 Ouganda0 Rwanda2 Burundi1 Tanzanie0	Angola1 Zambie0 Malawi0 Mozambique0 Zimbabwe2 Namibie0 Botswana0 Swaziland0 Lesotho0 Afrique du sud3	Tunis 1 Maroc 1
12 **26.5%**	7 **15.5%**	10 **22%**	2 **4.5%**	6 **13%**	6 **13%**	2 **4.5%**
29 **64.5%**			14 **31%**			2 **4.5%**

	FEMME	HOMME	Afrique occidentale et centrale	Afrique orientale	Afrique du nord	TOTAL
IUFM	Nigeria, Af du sud, Kenya, Rwanda, Sénégal	Côte d'Ivoire, Soudan, Angola, Mali Cameroun, Burkino, Niger, Nigeria, Tchad,	9 **60%**	6 **40%**		15/100%
Prof expérimentés	Côte d'Ivoire, Niger, Af du S, Rwanda, Zimbabwe, Somalie, Cameroun, Kenya, Tchad	Sénégal, Mali, Côte d'Ivoire, Centre Afrique, Tchad	9 **60%**	6 **40%**		15/100%
Retraités	Tunisie, Maroc, Afrique du sud, Sénégal, Mali	Sénégal, Côte d'Ivoire, Zaïre, Mali, Tchad Cameroun, Dahomey, Niger, Togo,	12 **80%**	1 **6.5%**	2 **13.5%**	15/100%
Afrique occidentale et centrale	8 **40%**	22 **88%**				
Afrique orientale	10 **50%**	3 **12%**				
Afrique du nord	2 **10%**					
TOTAL	20/100%	25/100%				

ANNEXE 13 : Répartition des citations des États des élèves.

1. Données des deux enquêtes effectuées en 2nde

AFRIQUE OCCIDENTALE			**AFRIQUE ORIENTALE**			**AFRIQUE DU NORD**	**Autre**
Afrique occidentale : le Sahel	Afrique occidentale : la façade guinéenne	Afrique centrale	Pays du Nil	Afrique orientale : hautes terres et grands lacs	Afrique australe		
Mauritanie3 Sénégal 34/16/7/1 Gambie1 Mali 21/18/2/1 Burkina Faso 3/7 Niger 11/13/5	Guinée Bissau Guinée 4/2 Sierra Léone1/1/1 Liberia 1 Côte d'Ivoire 19/19/7 Ghana1/1/2/1 Togo 7/3/1 Bénin 1/1 Nigeria 20/21/10	Tchad 2 14/4 Cameroun 21/13/5 Centrafrique 5/1 Zaïre/ congo 1/1 Gabon 16/11/1/1 Congo 48 61/7/4	Egypte 6/8/1 Soudan 6/8/2	Erythrée Ethiopie 25/19/1/2 Somalie 26/5/1 Kenya 19 21/6 Ouganda 1/1/1 Rwanda 3/3/9 Burundi1/1 Tanzanie 1/5/1 Madagascar 6/2/1	Angola 19/22/1/9 Zambie4 Malawi Mozambique 2/8 Zimbabwe 14/13 Namibie 9/6/1/1 Botswana 1/1 Swaziland Lesotho Afrique du sud 24/26/10/1	Tunisie 3/3/1/1 Maroc 9/6/2 Algérie 8/8 Libye 4/5/3	Equateur 3 Qatar 2 Venezuela 2 Sahara 2 Irak 2 Brésil 1 Syrie 1 Nouvelle Guinée 1 Guatemala 1 Israël 1 Cambodge 1 Turquie 1 Cambodge3 Laos 2 Arabie Saoudite 2 Pérou 1 Amazonie 1 Paraguay 1 Equateur Liban Afghanistan Kazakhstan Turquie
143	124	216	31	161	172	53	33
483 52%			364 39%			53 5.5%	33 3.5%

2. Données de l'enquête en 5ème

AFRIQUE OCCIDENTALE			**AFRIQUE ORIENTALE**			**AFRIQUE DU NORD**	**Autre**
Afrique occidentale : le Sahel	Afrique occidentale : la façade guinéenne	Afrique centrale	Pays du Nil	Afrique orientale : hautes terres et grands lacs	Afrique australe		
Mauritanie3 Sénégal12/1/1 Gambie Mali14 Burkina Faso1/2 Niger7	Guinée Bissau Guinée3/2 Sierra Léone Liberia Côte d'Ivoire6/1/19/1 Ghana2 Togo4 Bénin Nigeria13/1	Tchad9/2 Cameroun6/5 Centrafrique1 Zaïre/ congo 1/2 Gabon2/2 Congo18/6	Egypte 10 Soudan 1	Erythrée Ethiopie3/2 Somalie1/1/1 Kenya6/1 Ouganda Rwanda Burundi Tanzanie2/1/1 Madagascar 6/2	Angola 2/4 Zambie1 Malawi Mozambique1 Zimbabwe3 Namibie1 Botswana1 Swaziland Lesotho Afrique du sud 23/5/1	Tunisie 4/2 Maroc 11 Algérie 4/7	Cambodge Argentine Sahara Nicaragua Arabie Saoudite Sri Lanka Bangladesh Afghanistan Jamaïque Emirat Liban Cap vert
41	52	54	11	27	42	28	17
147 54%			80 29.5%			28 10.5%	17 6%

ANNEXE 14 : traitement des données qualitatives à partir des dessins et des réponses des élèves du primaire.

HABITAT	Nombre de dessins ou mots		
case	35	paille	25
		pierre	3
		bois	6
		bouse	2
		terre	7
cahute	1		
hutte	6		
cabane	16		
Maison occidentale	15		
village	29		
ville	2		
Hôtel	1		
puits	10		
Chemin/ piste	5		
feu	4		
palissade	4		
Siège/ plat / poterie	3		

VEGÉTATION	Arbre	Herbes	Produits agricole	Fleur fruit	Autres
Mots : dessin	Arbre mort (8) Tronc coupé (1) Cerisier (2) Pommier (1) Cocotier (4) Arbre avec feuillage (46) Arbre sans feuille (16) Arbre voyageur (1) Acacia (3) **Palmier (14)** Bananier (2) Chêne (1) Foret (2) Liane (2) **Baobab (14)**	Grandes (23) Sèches (10) Courtes(5) Savane (6) Fougère (2) Aquatique(1) Buisson(5) Paille (1) Broussaille (1)	Blé Mil Menthe Potager (10) Maïs (2) Salade (2) Céréales (2)	Poire Pomme Cerise Fleure (3)	Bambous Bonbon nénuphars
Nombre d'évocations par dessin ou par mot	117	54	15	6	3

CHALEUR	Soleil	Sécheresse chaleur	Sol orange rouge noir	Ciel bleu	Nuage	Mare source	rivière	Mer	Désert sable
Nombre d'évocations par dessin ou par mot	46	11	12	9	5	26	12	1	7

ANIMAUX					
girafe	39	Crocodile / alligator	7	mouche	1
Elephant	23	Dromadaire / chameaux	12	Jaguar, panthère léopard tigre	8
Lion	23	autruche	3	vache	2
Oiseau	15	Gazelle	6	abeille	1
Zèbre	19	Singe	10	Gorille	1
serpent	12	Rhinocéros	3	Mouton	1
Chien	1	Pic bœuf	1	Scorpion Lama Caméléon Autruche Fennec	5
cochon	1	hippopotame	4	poisson	1

ACTIVITES		
chassent		38
Cueillette		15
pêchent		4
Agriculture		20
élevage		6
travaillent		13
Travail domestique des femmes	Pilon (7) Chercher eau (19) S'occupe des enfants (4) Porte plat (3)	33
Enfant vont à l'école		3
Artisanat : poterie/ vêtement		9
Tourisme		6
mangent		14
jouent		7
Jouent au foot		5
Font la quête		1
dorment		5
Vivent		15
boivent		4
dansent		1
marchent		1
Font grandes fêtes		1

PERSONNAGES	Dessin sans Homme	Enfants	Hommes	Femmes	Asexués	Total
Nombre absolu	40	11	22	23	15	111
Nombre relatif	36%	64%				100%
Répartition par sexe		15.5%	31%	32.5%	21%	100%

Bibliographie

I- Dictionnaires, encyclopédie, atlas et méthodologie

1- Dictionnaire

BAILLY Antoine, *et alii*. *Encyclopédie de Géographie*. Paris : Economica, 1995.

BRUNET Roger, FERRAS Robert, THERY Hervé. *Les mots de la géographie*. Montpellier/Paris : RECLUS / La Documentation Française, 1993.

DORTIER Jean-François. *Dictionnaire des sciences humaines*. Auxerre : Editions Sciences humaines, 2004.

DUTUIT Pierre, GORENFLOT Robert. *Glossaire pour le Développement Durable*. Paris : Editions des archives contemporaines/ Agence Universitaire de la Francophonie, 2008.

FERREOL Gilles, JUCQUOIS Guy. *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*. Paris : Armand Colin, 2003.

LEVY Jacques, LUSSAULT Michel. *Dictionnaire de la géographie*. Paris : Belin, 2003.

MESURE Sylvie, SAVIDAN Patrick. *Le dictionnaire des sciences humaines*. Paris : PUF, 2006.

NEVEU Franck. *Dictionnaire des sciences du langage*. Paris : Armand Colin, 2004.

OFFENSTADT Nicolas. *Les mots de l'historien*. Toulouse : PUM, 2009

REY Alain. *Le Robert, dictionnaire historique de la langue française*. Paris : Dictionnaires Le Robert, 1998.

VAN ZANTEN Agnès. *Dictionnaire de l'éducation*. Paris : P.U.F., 2008.

2- Atlas

AUDAP-INSEE. *Atlas 2010 du Grand Pau*. Langres : Imprimerie de Champagne, 2010.

LEMARCHAND Philippe. *Atlas de l'Afrique : géopolitique du XXIe siècle*. Neuilly-sur-Seine : Atlande, 2010.

3- Méthodologie

CIBOIS Philippes. *L'analyse des données en sociologie*. Paris : PUF, 1990.

BOYER Isabelle, ZARLOWSKI Philippe. « Le design de la recherche ». THIETART Raymond-Alain. *Méthodes de recherche en management*. Collection gestion Sup, Paris : Dunod, 3e éd., 2007, pp139-168.

BLANCHET Alain, GOTMAN Anne. *L'enquête et ses méthodes*. Coll. 128, Paris : Nathan université, 1992.

GRANIÉ Anne-Marie. « Traitement qualitatif de l'information : entretien, image ». *Cours de Master 2 Dynamiques rurales*, Toulouse, 2008.

PURSEIGLE, François. « L'analyse quantitative en sciences sociale ». *Cours Master 2 Dynamiques rurales*, Toulouse, 2008.

VOLLE Michel. *L'analyse des données*. Paris : Economica, 1997.

II- Ouvrages théoriques

1- Représentation, stéréotype et cognition.

ABRIC Jean-Claude. *Coopération, compétition et représentations sociales*. Fribourg - Cousset : Delval, 1988.

ABRIC Jean-Claude. « L'étude expérimentale des représentations sociales ». JODELET Denise, *Les représentations sociales*. Paris : PUF, 1989.

ABRIC Jean-Claude. « L'organisation interne des représentations sociales : système central et système périphérique ». GUIMELI Christian, *Structures et transformations des représentations sociales*, Lausanne : Delachaux & Niestlé, 1994, p.73-84.

AMOSSY Ruth. *Les idées reçues. Sémiologie du stéréotype*. Paris : Nathan, 1991.

AMOSSY Ruth, HERSCHBERG-PIERROT Anne. *Stéréotypes et clichés*. Paris : Armand Colin, 2011.

AMSELLE Jean-Loup. *Branchements. Anthropologie de l'universalité des cultures*. Paris : Flammarion, 2001.

AMSELLE Jean-Loup. « La fascination répulsive de l'Afrique dans l'imaginaire occidental ». *Les Temps Modernes*, n° 620-621, août-novembre 2002.

BARTHES Roland. *Mythologie*. Paris : Le Seuil, 1970.

BARTHES Roland. « Changer l'objet lui-même ». *L'Esprit*, n°4, 1971, p.613-616.

BÉDOURET David. « Les stéréotypes de l'Afrique noire à travers le lexique et le discours de la géographie scolaire dans les manuels des années 1950 à nos jours ». NGALASSO-MWATHA Musanji, *L'imaginaire linguistique dans les discours littéraires, politiques et médiatiques en Afrique*. Bordeaux : P.U.B., 2011, p.511-524.

BÉDOURET David. « Les représentations du villageois africain à travers les manuels scolaires de géographie (1950-2000) ». DE BURON-BRUN Bénédicte, *Altérité-Identité-Interculturalité*. Paris : L'Harmattan, 2011, p.65-84.

BERGER Catherine. « La dimension sociale de la mémoire ». *Congrès de la SAES. Table ronde "Lieux de mémoire"*, Université de Savoie, 23 mai 1999.

BERT Claudie. « Les stéréotypes ». *Sciences Humaines*, n°139, juin 2003, p.46-47.

BORDAS Éric. *« Style » un mot et des discours*. Paris : éditions Kimé, 2008.

BOUDON Raymond. *L'idéologie ou l'origine des idées reçues*. Paris : Fayard, 1986.

BOURDIEU Pierre. *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Paris : Editions du seuil, 2000.

BOURDIEU Pierre. *La distinction : critique sociale du jugement.* Collection "Le sens commun", Paris : Éditions de Minuit, 1979.

BRESSOUX Pascal. « Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres ». *Revue Française de Pédagogie*, n°108, 1994, p.91-137.

CHOMBART de LAUWE Marie-José. « La représentation des catégories sociales dominées, rôle social, intériorisation ». *Bulletin de psychologie*, tome XXXVII n°336, 1984.

CLÉMENT Fabrice. *Les mécanismes de la crédulité*. Genève-Paris : Librairie Droz, 2006.

CLÉMENT Fabrice. « Vrai ou faux ? La psychologie de la crédulité ». *Cerveau & Psycho*, n°29, septembre-octobre 2008, p.52-56. Disponible en ligne : http://www.fabriceclement.net/doc/31.pdf. Consulté en juin 2012.

CODOU Olivier, KERZIL Jennifer. « L'école à la lumière de la psychologie sociale. Deuxième partie : stéréotypes et relations au savoir ».*Carrefours de l'éducation*, n°23, 2007, p.153-169.

DEBARBIEUX Bernard. « Les représentations de l'espace ». *Sciences Humaines*, n°71, Avril 1997, p.32-35.

DECHARNEUX Baudouin, NEFONTAINE Luc. *Le symbole*. Paris: P.U.F., coll. Que sais-je, 2003.

DELISLE Philippe (Sous la direction de). « Acculturation, syncrétisme, métissage, créolisation ». *Histoire et missions chrétiennes*, n°5, Paris : Karthala, mars 2008.

DEPEAU Sandrine. « De la représentation sociale à la cognition spatiale et environnementale: La notion de « représentation » en psychologie sociale et environnementale ». *ESO*, n°25, 2006, p.7-17.

DORTIER Jean-François. « Les représentations sociales. L'image de la psychanalyse ». *Sciences Humaines*, n°91, Février 1999, p.44-46.

DORTIER Jean-François. « L'univers des représentations ou l'imaginaire de la grenouille ». *Sciences Humaines*, n°128, juin 2002, p.24-30.

DORTIER Jean-François. « La perception, une lecture du monde ». *Sciences Humaines*, Grands Dossiers : Psychologie l'esprit dévoilé, n°7, juin-juillet-août 2007, p. 22-25.

DUVAL Maurice. « Deux catégories de l'altérité : entre fascination et répulsion ». *Ethnologie comparée*, n°1, 2000. Disponible en ligne : http://alor.univ-montp3.fr/cerce/revue.htm. Consulté en juin 2012.

FOURNIER Martine. « La différence des sexes est-elle culturelle ». *Sciences humaines*, n°146, février 2004, p.22-24.

GOTTMANN Jean. *La politique des États et leur géographie*. Paris: Ed. Colin, 1952.

GUMUCHIAN Hervé. « Les représentations en géographie : définitions, méthodes et outils ». ANDRE Yves *et alii*, *Représenter l'espace. L'imaginaire spatiale à l'école*, Paris : Anthopos, 1989, p.29-42.

JODELET Denise. *Les représentations sociales*. Paris : PUF, 1989.

JODELET Denise. «Les représentations sociales». *Sciences Humaines*, n°27, Avril 1993, p.22-24.

JODELET Denise. « Formes et figures de l'altérité ».SANCHEZ-MAZAS Margarita et LICATA Laurent, *L'Autre : regards psychosociaux*, Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, 2005, p.23-47.

JODELET Denise. « Place de l'expérience vécue dans le processus de formation des représentations sociales ». HASS Valérie. *Les savoirs du quotidien. Transmissions, Appropriations, Représentations*. Rennes: Les Presses universitaires de Rennes, 2006, p.235-255.

KEERLE Régis. « Représentations sociales, idéologie et géographie sociale. Pour une redéfinition des règles du jeu du discours géographique ». *ESO*, n°25, 2006, p. 19-27.

LA BORDERIE René. « Le vicarial, le prescrit et l'in(é)dit dans les représentations d'élèves de collège». *Spirale, revue de recherches en éducation*, H.S. n°2, 1997. Disponible en ligne : http://spirale-edu-revue.fr/IMG/pdf/9_Rene_LA_BORDERIE.pdf. Consulté le 27 avril 2012.

LECOMPTE Jacques. «Le cerveau créateur d'images ». *Sciences Humaines*, n°27, Avril 1993, p.19-21.

LECOMPTE Jacques. «La construction de la réalité ». *Sciences Humaines*, n°71, Avril 1997, p.216-218.

MARGARITO Mariagrazia (ss dir.). « Stéréotypes et alentour ». *ELA. Revue de didactologie des langues-cultures*. Paris : Didier Erudition, juillet-septembre 1997, n°107.

MEZZANA Danièle. « Représentation. Une image cancérogène ». Disponible en ligne : http:///www.africansocieties.org/n4/fr/Dossier.htm. Consulté en juin 2008.

PAULET Jean-Pierre. *Les représentations mentales en géographie*. Paris : Éd. Economica, 2002.

PAULET Jean-Pierre. *Géographie urbaine*. Paris : Armand Colin, 2005.

REVILLARD Anne, VERDALLE (de) Laure. « Dynamiques du genre ». *Terrains & travaux*, n°10, 2006, p.3-17.

REY Alain (Sous la direction de). « Kaléidoscope ». *Dictionnaire historique de la langue française*, Paris : Le Robert, 1998.

ROSALES CUEVA José Horacio. *Représentations de la culture de soi et de la culture de l'autre dans le discours éducatif universitaire en Colombie. Analyse sémiotique*. Thèse : Sciences du langage : Université de Limoges : 2006.

ROSEMBERG Muriel. « Contribution à une réflexion géographique sur les représentations et l'espace ». *Géocarrefour*, Vol. 78/1, 2003. Disponible en ligne: http://geocarrefour.revues.org/index130.html.Consulté le : 18 avril 2012.

ROUQUETTE Michel-Louis, RATEAU Patrick. *Introduction à l'étude des représentations sociales*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, 1998.

RUANO-BORBALAN Jean-Claude. « Une notion clef des sciences humaines ». *Sciences Humaines*, n°27, Avril 1993, p.19-21.

SABATIER Colette, MALEWSKA Hanna, TANON Fabienne. *Identités, acculturation et altérité*. Paris : L'Harmattan, 2002.

SECA Jean-Marie. *Les représentations sociales*. Paris: Armand Colin, 2001.

SPERBER Dan. « L'individuel sous l'influence du collectif ». *La Recherche*, n°344, juillet/août 2001, p.33.

TAGUIEFF Pierre-André. *La force du préjugé : essai sur le racisme et ses doubles*. Paris : La Découverte, 1988.

VIAUD Jean. « Mémoire collective, représentations sociales et pratiques sociales ». *Connexions*, 2003/2, n°80, p13-30. Disponible en ligne : https://www.cairn.info/revue-connexions-2003-2-pages-13.htm. Consulté le 25 août 2011.

WAGNER Anne-Catherine. « Habitus ». PAUGAM Serge (dir.). *Les 100 mots de la sociologie*. Paris : Presses universitaires de France, coll. « Que Sais-Je ? », 2010.

2- Epistémologie : espace et territoire

BADIE Bertrand. *La fin des territoires. Essai sur le désordre international et l'utilité sociale du respect*. Paris : Fayard, 1995.

BERQUE Augustin. *Ecoumène, introduction à l'étude des milieux humains*. Paris : Belin, 1987.

BERQUE Augustin. *Etre humain sur la Terre*. Paris : Gallimard, 1996.

BERQUE Augustin. *Médiance: De milieux en paysages*. Paris : Belin, 2000.

BERTRAND Georges. « Paysage et géographie physique globale ». *RGPSO*, 1968, p.249-272.

BEROUTCHACHVILI Nicolaï, BERTRAND Georges. « Le géosystème ou système territorial naturel ». *RGPSO*, n°2, 1978.

BONNEMAISON Joël. « Voyage autour du territoire ». *Espace géographique*, vol.10, n°10-4, 1981, p.249-262.

BORD Jean-Paul. « Géographie et sémiologie graphique : deux regards différents sur l'espace». *Cybergeo : European Journal of Geography*. Dossiers, Colloque "30 ans de sémiologie graphique", novembre 2000. Disponible en ligne : http://cybergeo.revues.org/index501.html. Consulté en janvier 2011.

BRUNEAU Michel. « Pierre Gourou ». ROBIC Marie-Claire, TISSIER Jean-Louis, PINCHEMEL Philippe. *Deux siècles de géographie française. Une anthologie*. Paris : CTHS, 2011, p.188-189.

CALBÉRAC Yann. « Le terrain des géographes est-il un terrain géographique ? Le terrain d'un épistémologue ». *Carnets de géographes*, n°2, mars 2011. Disponible en ligne : http://www.carnetsdegeographes.org/carnets_terrain/terrain_02_01_Calberac.php. Consulté en juin 2012.

CLAVAL Paul. *Une géographie culturelle*. Paris : Nathan, 1995.

CLAVAL Paul. *Histoire de la géographie française de 1870 à nos jours*. Paris : Nathan, 1998.

CLAVAL Paul, STASZAK Jean-François. « Où en est la géographie culturelle ? ». *Annales de géographie* 2/2008 (n° 660-661), p.3-7.

DARDEL Éric. *L'homme et la terre. Nature de la réalité géographique*. Paris : Editions du CTHS, 1952, réed. 1990.

DEBARBIEUX Bernard. « Le lieu, fragment et symbole du territoire ». *Espaces et sociétés : revue critique internationale de l'aménagement, de l'architecture*, n°82-83, Paris : L'Harmattan, 1993.

DEBARDIEUX Bernard. « L'exploration des mondes intérieurs ». KNAFOU Rémy (dir.), *L'État de la géographie : autoscopie d'une science*, Paris : Belin, 1997, p.371-384.

DEBARDIEUX Bernard, VANIER Martin. *Repenser l'espace. Représentation et complexité territoriale*. Édition de l'Aube, 2002.

DI MÉO Guy. « Objectivation et représentation des formations socio-spatiales : de l'acteur au territoire ». *Annales de géographie*, n°537, 1987, p.564-594.

DI MÉO Guy. « L'identité : une médiation essentielle du rapport espace / société ». *Géocarrefour*, Vol.77, n°2, 2002, p.175-184.

DI MÉO Guy, BULÉON Pascal. *L'espace social. Lecture géographique des sociétés*. Paris : Armand Colin, 2005.

DI MÉO Guy. « La géographie culturelle : quelle approche sociale ? ». *Annales de géographie*, n° 660-661, 2008, p. 47-66.

ÉLISSALDE Bernard. « Une géographie des territoires ». *L'information géographique*, n°3, 2002, p.193-205.

ÉLISSALDE Bernard. « Terrain ». *Hypergéo*. Disponible en ligne : http://www.hypergeo.eu/spip.php?article94. Consulté en juin 2012.

FOURNIER Jean-Marc. « Géographie sociale et territoires. De la confusion sémantique à l'utilité sociale ? ». *ESO*, n°26, 2007, p.29-35.

FRANCOIS Alain. « Le concept de développement : la fin d'un mythe ». *L'information géographique*, n°4, 2003, p.323-336.

GRATALOUP Christian. *L'invention des continents*. Paris : Larousse, 2009.

GUERIN-PACE France, GUERMOND Yves. « Identité et rapport au territoire ». *L'espace géographique*, n°4, 2006, p.289-290.

GUMUCHIAN Hervé. *De l'espace au territoire : représentations spatiales et aménagements*. Grenoble : Université de Grenoble, 1988.

GUMUCHIAN Hervé. « La notion de développement territorial. Application aux espaces de montagne ». *Actes du colloque : Fin des territoires ou diversification des territoires*, octobre 1994, UPPA.

LAJARGUE Romain. « Activons les acteurs ! ». *Espaces et Société, Textes et documents*, n°27, mars 2008, p.18. Disponible en ligne : http://eso.cnrs.fr/TELECHARGEMENTS/revue/ESO_27/3atelier_acteurs.pdf. Consulté le 20 avril 2012.

LOUDIYI Salma, ANGEON Valérie, LARDON Sylvie. « Capital social et développement territorial. Quel impact spatial des relations sociales ? ». *Espaces et SOciétés*, 2008. Disponible en ligne : http://eso.cnrs.fr/IMG/pdf/los.pdf. Consulté le 26 avril 2012.

MOINE Alexandre. « Le territoire comme un système complexe : un concept opératoire pour l'aménagement et la géographie ». *L'Espace géographique*, n°2, 2006, tome 35, p.115-132.

MOINE Alexandre. « Analyser les territoires ». *Historiens et Géographes*, n°403, 2008, p.81-91.

MONNET Jérôme. « La symbolique des lieux : pour une géographie des relations entre espace, pouvoir et identité ». *Cybergeo : European Journal of Geography*. Disponible en ligne : http://cybergeo.revues.org/5316 . Consulté le 20 avril 2012.

NOSEDA Veronica, RACINE Jean-Bernard. « Acteurs et agents, point de vue géographiques en sein des sciences sociales ». *Revue européenne des sciences sociales*, n°XXXIX-121, 2001, p.71. Disponible en ligne : http://ress.revues.org/647. Consulté en mars 2012.

ORY Pascal. **«** Qu'est-ce que l'histoire culturelle ? ». *Université de tous les savoirs*, vol. 2. L'Histoire, la Sociologie et l'Anthropologie, Paris : Éd. O. Jacob, 2002, p. 93-106.

POURTIER Roland. « Territoire…Territoires ». *Historiens et Géographes*, n°403, juillet-aout 2008, p.183-188.

RAFFESTIN Claude. « Ecogenèse territoriale et territorialité ». AURIAC Frank, BRUNET Roger, *Espaces, jeux et enjeux*. Paris : Fayard, 1986, p.175-185.

RAFFESTIN Claude. « Théories du réel et géographicité ». *Espaces Temps*, 1989, 40-41, p.26-31.

RESEAU DE GÉOGRAPHIE SOCIALE. *Le territoire et la géographie sociale*. Ecole d'été-Vallée d'Aspe, 31 août-3 septembre 1992.

RETAILLÉ Denis. *Le monde du géographe*. Paris : Presses de sciences Po, 1997.

RETAILLÉ Denis. « Jean Gallais ». ROBIC Marie-Claire, TISSIER Jean-Louis, PINCHEMEL Philippe. *Deux siècles de géographie française. Une anthologie*. Paris : CTHS, 2011, p.299.

RIPOLL Fabrice, VESCHAMBRE Vincent. « Face à l'hégémonie du territoire : éléments pour une réflexion critique ». JEAN Yves et CALENGE Christian (dir.), *Lire les territoires*, Publications de la Maison des Sciences de l'Homme « Villes et territoires », coll. Perspectives Villes et territoires, n°3, Tours, 2002, p. 261-287.

RIPOLL Fabrice, VESCHAMBRE Vincent. « Le territoire des géographes. Quelques points de repère sur ses usages contemporains ». CURSENTE Benoît, MOUSNIER Mireille (dir.), *Les territoires du médiéviste*, Rennes : PUR, coll. Histoire, 2005, p. 271-291.

ROBIC Marie-Claire. « Confins, routes et seuils : l'au-delà du pays dans la géographie française du début du XXe siècle ». *Communications*, 2000, n°70, p.95.

ROBIC Marie-Claire *et alii*.. *Couvrir le monde. Un grand XXe siècle de géographie française.* Paris : ADPF, 2006.

ROUSSEAU André. « Espace, référence, représentation. Réflexions sur quelques conceptualisations de l'espace ». *Faits de langues*, Vol.1, n°1, 1993, p.151-162.

SCHEIBLING Jacques. *Qu'est ce que la géographie*. Paris : Hachette, 1994.

SÉCHET Raymonde., VESCHAMBRE Vincent. (sous la direction de). *Penser et faire la géographie sociale*. Rennes : PUR, 2006.

VANIER Martin (ss dir.). *Territoires, territorialité, territorialisation. Controverses et perspectives*. Rennes : P.U.R., 2009.

3- Débat sur le Postcolonialisme

AMSELLE Jean-Loup. *L'Occident décroché. Enquête sur les postcolonialismes*. Paris : Ed. Stock, 2008.

COLLIGNON Béatrice, STASZAK Jean-François. « Que faire de la géographie postmoderniste ? ». *L'Espace géographique*, 2004/1 tome 33, p. 38-42.

BAYARD Jean-François. *Les études postcoloniales, un carnaval académique*. Paris : Ed. Karthala, 2010.

BAYART Jean-François. « Culture et développement : les luttes sociales font-elles la différence ? ». *Afrique contemporaine*, 2008/2 n° 226, p.85-110.

BERGER Anne. « Traversée de frontières : postcolonialité et études de " genre " en Amérique ». *Labyrinthe. Atelier interdisciplinaire*, Dossier : « Faut-il être postcolonial ? », n°24, 2006, p.11-37.

COLLIGNON Béatrice. « Note sur les fondements des postcolonial studies ». *EchoGéo*, n°1, 2007. Disponible en ligne : http://echogeo.revues.org/2089. Consulté en mars 2010.

DUBREUIL Laurent. « Alter, inter : académisme et postcolonial studies ». *Labyrinthe. Atelier interdisciplinaire*, Dossier : « Faut-il être postcolonial ? », n°24, 2006, p.48-61.

DUFOUR Françoise. *Des rhétoriques coloniales à celles du développement. Archéologie discursive d'une dominance*. Thèse : sciences du langage : Université Paul-Valéry, Montpellier III : 2008.

DEROO Éric, LEMAIRE Sandrine. *L'illusion coloniale*. Paris : Tellandier, 2006.

GIBLIN Béatrice. « Fracture sociale ou fracture nationale ? ». *Hérodote*, n°120, 2006, p.77-95.

JACOBS Jane. « Espaces (pst)coloniaux ». STASZAK Jean-François, *et alii*. *Géographies anglo-saxonnes. Tendances contemporaines*. Paris : Belin, coll. Mappemonde, 2001, p.99-115.

LAZARUS Neil (sous la direction de). *Penser le postcolonial. Une introduction critique*. Paris : éditions Amsterdam, 2006.

Labyrinthe. « Faut-il être postcolonial ? », n° 24, 2006, 140 p.

MAFEJE Archie. « L'africanité : une ontologie de combat ». *Bulletin du CODESRIA*, n°1, 2000, p.67-73.

MAMDANI Mahmood. *Citoyen et Sujet, l'Afrique contemporaine et l'héritage du colonialisme tardif*. Paris : Karthala/SEPHIS, 2004.

MANGEON Anthony. « Maîtrise et déformation : les lumières diffractées ». *Labyrinthe. Atelier interdisciplinaire*, Dossier : « Faut-il être postcolonial ? », n°24, 2006, p.63-83.

MBEMBE Achille. « L'intarissable puits aux fantasmes ». CHRETIEN Jean-Pierre, *L'Afrique de Sarkozy, un déni d'histoire*. Paris : Karthala, 2008, p.91-132.

MBEMBE Achille. *Sortir de la grande nuit*. Paris : La découverte, 2010.

MILLER Chistopher. *Blank Darkness, Africaniste Discourse in French*. Chicago: University of Chicago Press, 1985.

MUNDIBE Valentin-Yves. *The idea of Africa*. Bloomington: Indiana University Press, 1994.

MUNDIBE Valentin-Yves. *The invention of Africa*. Bloomington: Indiana University Press, 1988.

RIPOLL Fabrice. « Peut-on ne pas être postcolonial ?...surtout quand on est géographe ». *Espaces Temps.net*. 2006. En ligne : http://www.espacestemps.net/document2136.html. Consulté en mars 2010.

SAID Edward. *L'Orientalisme. L'Orient créé par l'Occident*. Paris : Seuil, 1980.

STASZAK Jean-François, *et alii*. *Géographies anglo-saxonnes. Tendances contemporaines*. Paris : Belin, coll. Mappemonde, 2001.

III- L'Afrique et les espaces ruraux

1- Ouvrages géographiques

Africa Progress Panel. *Rapport 2011 sur les progrès en Afrique*. Genève, p.11. Disponible en ligne :http://www.africaprogresspanel.org/files/8813/0614/0017/APP_AR_2011_FR_web.pdf Consulté le 12 juin 2012.

BARON Catherine, BONASSIEUX Alain. « Accessibilité aux ressources en eau et participation des acteurs locaux : quelles réponses face aux enjeux de durabilité ? Cas des associations d'usagers de l'eau au Sud Ouest du Burkina Faso ». *3ème Journées du Développement du GRES* du 10 au 12 juin 2009, Université Montesquieu, Bordeaux IV. Disponible en ligne : http://jourdev.u-bordeaux4.fr/sites/jourdev/IMG/pdf/Baron-Bonnassieux.pdf. Consulté le 1er mars 2012.

BART François, BONVALLOT Jacques, POURTIER Roland. « Regards dur l'Afrique. Partie 1 ». *Historiens et Géographes*, n°379, 2002.

BART François, BONVALLOT Jacques, POURTIER Roland. « Regards dur l'Afrique. Partie 2 ». *Historiens et Géographes*, n°381, 2002.

BART François (sous la direction de). *L'Afrique. Continent pluriel*. CNED, Ed. SEDES, 2003.

BART François, *et alii*. *Kilimandjaro, Montagne, mémoire, modernité*. Bordeaux : P.U.B., 2003.

BAYART Jean-François, ELLIS Stephen, HIBOU Béatrice. « L'Afrique du Sud à la veille d'une consultation décisive ». *Politique Africaine*, n°73, mars 1999, p.137-145.

BERIDOGO Bréhima. « Processus de décentralisation au Mali et couches sociales marginalisées », *Bulletin de l'APAD*, n°14, décembre 1997. En ligne : http://apad.revues.org/document581.html. Consulté : septembre 2010.

BOPDA Athanase. « De l'usage de fonds mythiques dans les remaniements territoriaux en Afrique et au Cameroun ». *Cahiers de Géographie du Québec*, vol. 45, n° 126, décembre 2001, p.451-478.

BOSERUP Ester. *Evolution agraire et pression démographique*. Paris : Flammarion, 1970.

BRUNEL Sylvie. *L'Afrique*. Paris : Ed. Bréal, 2003.

BRUNEL Sylvie. « L'Afrique dans la mondialisation ». *La Documentation Photographique*. Paris : La Documentation Française, 2009.

CASSÉ Marie-Claude, GRANIÉ Anne-Marie. « Comment penser le rural aujourd'hui ? ». *Etudes et travaux*, n°18, Dynamiques agraires et construction sociale du territoire, Montpellier : UTM-CNEARC, 2000, p.11-21.

CAZENAVE-PIARROT (Alain). **«** Ruptures et recompositions rurales en Afrique des Grands Lacs ». VENNETIER Pierre (dir.), *Développement rural en Afrique Tropicale*. Coll. Espaces enclavés, Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux, 2ème trim. 2007.

CHALÉARD Jean-Louis, DUBRESSON Alain. « Un pied dedans, un pied dehors. A propos du rural et de l'urbain en Côte d'Ivoire ». *Tropiques, lieux et liens*. Paris : OSTROM, 1989, p.227-137.

CHARLERY de la MASSELIERE Bernard. *Afrique noire : l'étirement d'une crise paysanne durable*. H.D.R : Géographie : Université de Toulouse-Le Mirail : 1994.

CHEIKH ANTA DIOP. *Civilisation ou barbarie*. Paris : éd. Présence Africaine, 1981.

CIARCIA Gaetano. « Dogons et Dogon. Retours au « pays du réel » ». *L'Homme,* n° 157, 2001, p. 217-229.

COURADE Georges (Sous la direction de). *L'Afrique des idées reçues*. Paris : Belin, 2006.

D'ALMEIDA-TOPOR Hélène. *L'Afrique*. Collection idées reçues, Paris : Éd. Le Cavalier Bleu, 2006.

DELISLE Philippes (Sous la direction de). « Acculturation, syncrétisme, métissage, créolisation ». *Histoire et missions chrétiennes*, n°5, Paris : Karthala, mars 2008.

DOQUET Anne. « Se montrer Dogon. Les mises en scène de l'identité ethnique ». *Ethnologies comparées*, n°5, 2002. Disponible en ligne : http://alor.univ-montp3.fr/cerce/r5/n.5.htm. Consulté le 11 mars 2011.

DUBRESSON Alain, MARCHAL Jean.-Yves, et RAISON Jean.-Pierre. *Les Afriques au sud du Sahara*. Tome VI, Ed. Belin-Reclus, coll. Géographie Universelle, 1994.

DUBRESSON Alain., RAISON Jean-Pierre. « Dislocations et recompositions spatiales en Afrique subsaharienne ». *Revue internationale et stratégique*, n° 46,2002, p.119-127.

DUMONT René. *L'Afrique noire est mal partie*. Paris : éd. du Seuil, 1966, 286p.

ELA Jean-Marc. « Plaidoyer pour l'espoir ». *Relations* n°640, 1998, p.114-119.

GACHE André. « L'identité au forçage de l'histoire. À propos de l'occident Dogon ». *Cahiers d'Études Africaines*, vol.33, n°130, 1993, p.233-246.

GERVAIS-LAMBONY Philippes. « L'Afrique du Sud ». *La Documentation Photographique*. Paris : La Documentation Française, 2012.

GODELIER Marcel. *La production des grands hommes : pouvoir et domination masculine chez les Baruya de Nouvelle-Guinée*, Paris : Flammarion, 1982.

GRANIÉ Anne-Marie, GUÉTAT-BERNARD Hélène. *Empreintes et inventivités des femmes dans le développement rural*. Coll. : Ruralités Nord/Sud. Toulouse : PUM, 2006.

GUIBERT Martine, JEAN Yves. *Dynamiques des espaces ruraux dans le monde*. Paris : Armand Colin, 2011.

HAMANIE Gabriel. *Les notables de l'ouest-Cameroun : rôle et organisation dans les institutions traditionnelles*. Paris: L'Harmattan, 2005.

HUGON Philippes. « Robinson ou Vendredi ? La rationalité économique en Afrique ». *Sciences Humaines*, n°47, février 1995, p.10-13.

LEBEAU René. *Les grands types de structures agraires dans le monde*. Paris : Masson/Armand Colin, 1996.

MALAQUAIS Dominique. « Anatomie d'une arnaque : feymen et feymania au Cameroun ». *Les Études Du CERI*, n°77, juin 2001. Disponible en ligne : http://www.cerisciencespo.com/publica/ etude/etude77.pdf. Consulté en juin 2008.

MARUT Jean-Claude. « A l'Ouest, quoi de nouveau ? Les obstacles à la paix en Casamance ». *Les Cahiers d'Outre Mer*, n°255, 2011, p.341-362.

MARZOUK Yasmine. « Du côté de la Casamance : pouvoirs, espaces et religions ». *Cahiers d'études africaines*, n°131, vol.33, 1993, p.483-491. Disponible en ligne : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/cea_0008-0055_1993_num_33_131_1513. Consulté le 16/03/2012.

MAZURIER Pascal. *La représentation d'une montagne mythique : quelques perceptions du Kilimandjaro de l'antiquité à nos jours*. DEA : géographie : Bordeaux 3, 1997.

MBAYE Sanou. « L'Afrique noire face aux pièges du libéralisme ». *Le Monde diplomatique*, juillet 2002, p.22-23.

MOFAMMERE Monica. « Le négatif fait vendre. Journalisme africain ». Disponible en ligne : www.africansocieties.org/n4/fr/giorn_afr.htm. Consulté en juin 2008.

MONGA Yvette. *« Au village ! »*. *Cahiers d'études africaines*, n°160, 2000. Disponible en ligne : http://etudesafricaines.revues.org/document46.html. Consulté en mars 2008.

MOUMOUNI Charles. « L'image de l'Afrique dans les médias occidentaux : explication par le modèle de l'agenda-setting ». *Les Cahiers du journalisme*, n°12, automne 2003, p.153

NGOUPANDE Jean-Paul. « L'Afrique suicidaire ». *Le Monde*, 17 mai 2002, p.1-17. En ligne : http://etudescoloniales.canalblog.com/archives/2007/02/17/4256929.html. Consulté en juin 2012.

PELISSIER Paul. « Les interactions rurales - urbaines en Afrique de l'Ouest et Centrale ». *Bulletin de l'APAD.* n°19, juin 2000. Disponible en ligne : http://apad.revues.org/document422.html. Consulté en mars 2008.

POINSOT Yves. « Les enjeux géographiques d'un impératif agronomique majeur : le « repos du sol » ». *Annales de géographie* 2/2006, n° 648, p.154-173.

POMEL Simon. *La mémoire des sols*. Bordeaux : P.U.B, 2008.

PONTZEELE Sophie. *Burundi 1972/ Rwanda 1994 : l'efficacité dramatique d'une reconstruction idéologique du passé par la presse*. Thèse : sociologie : Lille 1 : 2004.

POURTIER Roland. *Géopolitique de l'Afrique et du Moyen-Orient*. Paris : éd. Nathan, 2006.

RAUFER Xavier. « Vague criminelle sur l'Afrique ». *Département de Recherche sur les Menaces Criminelles Contemporaine*, 2002. Disponible en ligne : http://www.drmcc.org/IMG/pdf /4066d1e5a2a65.pdf. Consulté en avril 2012.

REY Alain (Sous la direction de). « Nègre ». *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris : Le Robert, 1998.

ROSSI Georges. « Forêts tropicales entre mythes et réalité ». *Natures, Sciences, Sociétés*. vol.7, n°3, 1999, p.24.

SARDAN (De) Jean-Pierre Olivier. « Le développement comme champ politique local ». *Bulletin de l'APAD*, n°6, 1993.

SMITH Stephen. *Négrologie : pourquoi l'Afrique se meurt ?* Paris : Calmann Lévy, 2003.

SUREMAIN (DE) Marie Albane. *L'Afrique en revues : le discours africaniste français, des sciences coloniales aux sciences sociales (anthropologie, ethnologie, géographie humaine, sociologie) 1919-1964*. Thèse : géographie : Paris VII : 2001.

2- Ouvrages historiques

AGERON Charles-Robert. « Le parti colonial ». *Les collections de l'Histoire*, n°11, avril 2004, p.28-33.

BERTRAND Romain. *Mémoires d'empire, la controverse autour du « fait colonial »*. Paris : éd. du Croquant, 2006.

BLAIS Hélène. « Coloniser l'espace : territoires, identités, spatialité ». *Genèses*, n°74, 2009, p.145-159.

BLANCHARD Pascal, BANCEL Nicolas, LEMAIRE Sandrine (sous la direction de). *La fracture coloniale : la société française au prisme de l'héritage colonial*. Paris : La Découverte, 2005.

BLANCHARD Pascal. « Des zoos humains aux expositions coloniales ». *L'Histoire*, n°302, octobre 2005, p.62-65.

BLANCHARD Pascal, BANCEL Nicolas (sous la direction de). *Culture postcoloniale, 1961-2006, Mémoires coloniales en France.* Paris : Autrement (coll. Mémoire, n° 126), 2006.

COQUERY-VIDROVITCH Catherine. *Afrique noire. Permanences et ruptures*. Paris : Payot, 2000.

COQUERY-VIDROVITCH Catherine. *Petite histoire de l'Afrique.* Paris : La découverte, 2011.

DORNEL Laurent. « Les usages du racialisme. Le cas de la main d'œuvre coloniale en France pendant la Première Guerre Mondiale ». *Genèses*, septembre 1995, p.48-72.

GALLOUET Catherine, DIOP David, BOCQUILLON Michèle, LAHOUATI Gérard. *L'Afrique du siècle des Lumières : savoirs et représentations*. Oxford : Ed. Voltaire Foundation, 2009.

GASTAN Yvan. *L'immigration et l'opinion en France sous la Ve République*. Paris : Seuil, 2000, p.77-93.

GUERRAND Roger-Henri. « Les mirages de l'exotisme ». *Les collections de l'Histoire*, n°11, avril 2004, p.44-49.

GOERG Odile. « L'Afrique vue de France : un continent éclaté, une construction dédoublée ». WAQUET Jean-Claude, GOERG Odile, ROGERS Rebecca. *Les espaces de l'historien.* Strasbourg : Presses Universitaires de Strasbourg, 2000, p.65-89.

HODEIR Catherine. « Une journée à l'exposition coloniale ». *Les collections de l'Histoire*, n°11, avril 2004, p.60-64.

McGREGOR JoAnn. « The Victoria Fall, 1900-1940: Landscapes, Tourism and the Geographical Imagination ». *Journal of Southern African Studies*, vol.29, n°3, 2003, p.717-737.

MANDROU Pierre, DUBY Georges, *Histoire de la civilisation française*, PUF, Introduction, 1961-1962.

MARSEILLE Jacques. *Empire colonial et capitalisme français. Histoire d'un divorce*. Paris : Albin Michel, 1984.

PIERRE Michel. « 1931, l'exposition coloniale ». *Collection de l'Histoire*, n°39, avril 2008, p.6-13.

REYNAUD PALIGOT Carole. *La République raciale. Paradigme racial et idéologie républicaine (1860-1930)*. Paris : Presses Universitaires de France, 2006.

RIOUX Jean-Pierre. « La colonie ça s'apprend à l'école ! ». *L'histoire*, n°, 1984, p.49-55.

SADOUL Numa. *Entretiens avec Hergé, édition définitive.* Coll. Bibliothèque de Moulinsart, Éditions Casterman, 1989.

IV-La géographie scolaire

1- Le manuel scolaire

BÉDOURET David. « Les manuels scolaires de géographie : une vision exogène déformée de l'Afrique noire ». HUMMEL Pascale, *Mésavoirs étude sur la (dé)formation par la transmission*. Paris : Philologicum, 2011, p.145-158.

BRUILLARD Éric. *Manuels scolaires, regards croisés*. Caen : SCÉRÉN-CRDP Basse-Normandie, 2005.

CASPAR Pierre. « De l'horrible danger d'une analyse superficielle des manuels scolaires ». *Histoire de l'éducation*, n°21,1984, p.67-74.

CHOPPIN Alain. « L'histoire des manuels scolaires : une approches globale ». *Histoire de l'éducation,* n°9, 1980, p.1-25.

CHOPPIN Alain. *Les manuels scolaires : histoire et actualité*. Paris : Hachette éducation, 1992.

CHOPPIN Alain. « L'édition scolaire française et ses contraintes : une perspective historique ». BRUILLARD Éric, *Manuels scolaires, regards croisés*, Caen : CRDP Basse-Normandie, 2005, p.46.

CORDIER-GAUTHIER Corinne. Les éléments constitutifs du discours du manuel. *Revue de didactologie des langues-cultures*, 2002/1, N°125, p.25-36. Disponible en ligne : http://www.cairn.info/article.php?ID_REVUE=ELA&ID_NUMPUBLIE=ELA_125&ID_ARTICLE=ELA_125_0025. Consulté le 12 septembre 2011.

DARLU Pierre. « Races (humaines) et manuels scolaires ». *Mots. Les langages du politique*, 1992, Vol. 33, n° 1, p. 67-75. Disponible en ligne : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/mots_0243-6450_1992_num_33_1_1740. Consulté le 15/11/2008.

DUFAYS Jean-Louis. « Patrimoine anthologique et stéréotypes culturels. Images de l'Afrique dans les manuels de littérature française en Belgique francophone (1960-1990) », Hors Série. Images de l'Afrique et du Congo / Zaïre dans les lettres belges de langue française et alentour. Actes du colloque international de Louvain-la-Neuve (4-6 février 1993) édités par Pierre Halen et Jánoz Riesz**.** Disponible en ligne : http://www.textyles.be/HSafrique.htm. Consulté en décembre 2007.

GARCIA Patrick. « Un texte sous contraintes. Histoire/géographie, 1.L'arrangement ». *Espaces Temps*, n°66/67, 1998, p.96-101.

GERARD, François-Marie. « Les manuels scolaires d'aujourd'hui, de l'enseignement à l'apprentissage ». *Option*, n°4, 2003, p.27-28. Disponible en ligne : http://www.fmgerard.be/textes/option.html. Consulté le 30 janvier 2012.

GERARD François-Marie. « Le manuel scolaire, un outil efficace, mais décrié ». *Education & Formation : e-292*, janvier 2010. Disponible en ligne : http://www.fmgerard.be /textes /MS_efficace. pdf. Consulté en mars 2012.

LANIER Valérie. « Les colonisations et décolonisations dans les manuels d'histoire de collège : une histoire partielle et partiale ». *TERRA-Ed., Coll. "Esquisses"*. Disponible en ligne : http://terra.rezo.net/article823.html. Consulté en septembre 2009. Consulté en mars 2012.

LUCAS Nicole. *Enseigner l'histoire dans le secondaire, manuels et enseignement depuis 1902*. Rennes : P.U.R., 2001.

FINEL Gérard, SASSIER Daniel. *Un livre, des hommes, de l'auteur au lecteur*. Paris : Savoir Livre, 1988.

LEGUERE Jean-Pierre. *Approvisionnement en livres scolaires : vers plus de transparence. Afrique francophone*. Paris : Institut International de Planification de l'Education / UNESCO, 2003.

METOUDI Michèle, DUCHAUFFOUR Hervé. *Des manuels et des maîtres*. Paris : Savoir Livre, 2001.

NEWTON Diana. *Rapport sur l'impact de la dévaluation du Franc CFA sur le manuel scolaire*. Genève : UNESCO/OMS, 1995.

NICLOT Daniel. « Images de la vulgate scolaire dans les manuels de géographie français ». *Cahiers de géographie du Québec*, volume 43, n°120, décembre 1999, p. 605-624.

NICLOT Daniel. *Les manuels scolaires de géographie de l'enseignement secondaire : en comprendre les logiques pour mieux les utiliser*. Reims : SCÉRÉN-CRDP Champagne-Ardenne, 2003.

ROCHER Guy. « Le manuel scolaire et les mutations sociales ». LEBRUN Monique (dir.), *Le manuel scolaire, d'ici et d'ailleurs, d'hier et de demain*, Montréal : PUQ, 2007, p.13-24. Disponible en ligne : https://depot.erudit.org/id/002567dd. Consulté le 19/11/2008.

ROSNAY (de) Joël. *Le Macroscope, vers une vision globale*. Paris : Le Seuil, 1975.

THEPOT Jacques. « Le mammouth est dans le cartable ». Manuels scolaires qu'en faire ? *ARGOS*, n°20, 1997, p.45-46.

2- Didactique et pédagogie

ALLIEU-MARY Nicole. « Penser l'espace et le temps en cours d'histoire-géographie ». COQUIDÉ Maryline, PRIEUR Michèle. *Enseigner l'espace et le temps à l'école et au collège*. Condé-sur-Noiseau : INRP, 2010, p.57-108.

ASTOLFI Jean-Pierre. *L'école pour apprendre*. Paris : ESF, 1992.

AUDIGIER François. « La construction de l'espace géographique. Propos d'étape sur une recherche en cours ». *Revue de Géographie de Lyon*, Vol.7, n°2, 1992, p.121-129.

AUDIGIER François. « Des élèves, des villes. Représentations et didactique ». *Revue de géographie de Lyon*, 1994, vol. 69, n°3, p.205-219.

AUDIGIER François. « Histoire et géographie : des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions des élèves ». *SPIRALE –Revue de Recherches en Education*- n°15, 1995, p.61-89.

AUDIGIER François (dir.). *Construction de l'espace géographique*. Paris : INRP, 1995.

AUDIGIER François. « Histoire et géographie, un modèle pour penser l'identité professionnelle ». *Recherche et formation*, n°25, 1997, p.9-21.

AUDIGIER François. « Enseigner l'histoire, la géographie, la citoyenneté : pas de transformation juste, juste une transformation ». HUMMEL Pascale, *Mésavoirs, étude sur la déformation par la transmission*, Paris : Philologicum, 2010, p. 177-189.

BARTH Britt-Mari. *Le savoir en construction. Former à une pédagogie de la compréhension*. Paris : Ed Retz, 2002.

BAUTIER Elisabeth. « Mobilisation de soi, exigences langagières scolaires et processus de différenciation ». *Langage et Société*, n°111, 2005, p.51-72.

BÉDOURET David, CAZENAVE-PIARROT Alain. « L'éducation à l'autre, un rendez-vous à ne pas manquer pour la géographie scolaire ». *Actes sur Cd-Rom du Colloque international des didactiques de la géographie, de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté : Curriculums en mouvement, acteurs et savoirs sous pression-s. Enjeux et impacts.* Lausanne, novembre 2009.

BÉDOURET David. « Les représentations de l'Afrique noire dans les manuels de géographie : enjeux citoyens, identitaires et sociaux ». *Actes sur Cd-Rom du Colloque*

international des didactiques de la géographie, de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté : enjeux du monde, enjeux d'apprentissage. Nantes, décembre 2008.

BÉDOURET David « La géographie scolaire entre mésavoirs et apprentissage de l'altérité et de l'identité ». *Colloque international des didactiques de la géographie, de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté*: *"Que valent les apprentissages en histoire, géographie et éducation à la citoyenneté?"*. Lyon : INRP, (À paraître).

BRUNER Jérôme. *Comment les enfants apprennent à parler*. Paris : Retz, Col. Actualités pédagogiques, 1987.

CARLOT Yvan. « Fin de partie ? Crise de la géographie scolaire». *AFDG*, 2003. Disponible en ligne : http://clioweb.free.fr/debats/findepartie.htm. Consulté en octobre 2008.

CHAPELLE Gaëtane, CRAHAY Marcel. *Réussir à apprendre*. Paris : PUF, 2009.

CHERVEL André. « L'histoire des disciplines scolaires ». *Histoire de l'éducation*, n°38, mai 1988, p.59-119.

CHEVALLARD Yves. *La transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La pensée sauvage, 1985.

CHEVALIER Jean-Pierre. « Quatre pôles dans le champ de la géographie ? ». *Cybergéo*, 1997. Disponible en ligne : http://www.cybergeo.eu/index6498.html. Consulté en décembre 2008.

CHEVRIER Jacques, FORTIN Gilles, LEBLANC Raymond, THEBERGE Mariette. « Le style d'apprentissage ». *Éducation et francophonie*, vol XXVIII : 1, 2000, p.23. Disponible en ligne : http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF-XXVIIIno1-Une-perspective-historique.pdf. Consulté le 17 juin 2012.

CLERC Pascal. *La culture scolaire en géographie*. Rennes : P.U.R., 2002.

CONNE François. *La Transposition didactique à travers l'enseignement des mathématiques en première et deuxième année de l'école primaire*. Thèse : Université de Genève, 1981.

COQUIDE Maryline, PRIEUR Michèle. *Enseigner l'espace et le temps à l'école et au collège*. Lyon : INRP, 2010.

DAUNAY Bertrand. « Le schéma, de l'outil d'apprentissage à l'apprentissage de l'outil ». *Innovations* n°17, C.R.D.P. de Lille, 1990.

DAVID Jean. « Enseignement de la géographie et représentations spatiales : première approche ». *Revue de géographie de Lyon*, 1986, volume 61, n°2, p.189-194. Disponible en ligne :http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/geoca_0035113x_1986_num_61_2_4086. Consulté le 20 septembre 2010.

DE LA GARANDERIE Antoine. *Pédagogie des moyens d'apprendre*. Paris : Centurion, 1982.

DE LA GARANDERIE Antoine. *Les profils pédagogiques*. Paris : Centurion, 1990.

DAUPHIN Odile, JANNEAU Rémy, PERRON Nicole. *L'enseignement de l'histoire-géographie de l'école élémentaire au lycée, vecteur de propagande ou fondement de l'esprit critique.* Paris : L'Harmattan, 2009.

DURU-BELLAT Marie. « Les apprentissages des élèves dans leur contexte : les effets de la composition de l'environnement scolaire ». *Carrefours de l'éducation*, n°16, 2003, p.183-206.

FONTANABONA Jacky, AUDIGIER François. « Une recherche en cours : étude des pratiques cartographiques au collège et au lycée ». *I.R.E.H.G.* n°4, C.R.D.P. d'Auvergne, mai 1997.

GARDNER Howard. *Les formes de l'intelligence*. Paris : Éditions Odile Jacob, 1997.

GRANIER Gérard, PICOT Françoise. « La place des documents dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie ». *Actes du colloque «Apprendre l'histoire et la géographie à l'École* », Paris, 12 au 14 décembre 2002. Disponible en ligne: http://eduscol.education.fr/pid25235-cid46003/la-place-des-documents-dans-l-enseignement-de-l-histoire-et-de-la-geographie.html. Consulté le 29 décembre 2011.

GRATALOUP Christian. « La discipline ne fait pas la force principale des sciences ». *L'information Géographique*, n° 52, 1988, p.182.

GRATALOUP Christian. « Les moyens de l'imaginaire du géographe: modes de représentation du monde et de la discipline ». Audigier François (éd.), *Documents: des moyens pour quelles fins ?, Actes du septième colloque de didactique de l'histoire, de la géographie et des sciences sociales* (avril 1992), INRP, 1993, p. 29-40.

HASS Valérie. *Les savoirs du quotidien. Transmissions, Appropriations, Représentations*. Rennes: Les Presses universitaires de Rennes, 2006.

HERTIG Philippe. « Les sciences humaines et sociales à l'école, un enjeu majeur pour l'intelligibilité du monde ». *Prismes-Revue pédagogique HEPL*, n°11, novembre 2009, p.5-9.

HUGONIE Gérard. « Les élève de 6e et la géographie ». *Revue de Géographie de Lyon*, vol.61, n°2, 1986, p.201-214.

HUGONIE Gérard. *Pratiquer la géographie au collège*. Paris : Armand Colin, 1992.

HUGONIE Gérard. *Clés pour l'enseignement de la géographie*. C.R.D.P. de Versailles, 1995.

HUGONIE Gérard. « Erreurs et traitement des erreurs dans les cours de géographie ». *L'Information Géographique*, n°4, 2002, pp.351-359.

HUGONIE Gérard, TABARLY Sylviane. « Enseigner et représenter les territoires ». *Historiens et Géographes*, n°403, juillet-août 2008, p.93-102.

JAUBERT Martine. *Langage et construction de connaissances à l'école*. Pessac : P.U.B., 2007.

JOURNOT Michel, OUDOT Claudine (Sous la direction de). *Modélisation cartographique, pratiques scolaires en collège et en lycée*. C.R.D.P. de Bourgogne, 1997.

LAURIN Suzanne. « La construction de la géographie scolaire au collégial ». *Cahiers de géographie du Québec*, vol.43, n°120, décembre 1999, p.454-457.

LEFORT Isabelle. *La lettre et l'esprit. Géographie scolaire et géographie savante en France*. Paris : Editions du CNRS, 1992.

LE ROUX Anne. *Didactique de la géographie*. Caen: P.U.C., 2005.

MERENNE-SCHOUMAKER Bernadette. *Analyser les territoires. Savoirs et outils*. Rennes : P.U.R., 2002.

MAGINOT Michel. « L'utilisation de la carte au collège ». *I.R.E.H.G.* n°4, C.R.D.P. d'Auvergne, mai 1997.

MARIE Vincent, LUCAS Nicole. *L'Afrique enseignée : territoire(s), identité(s), culture(s)*. Rennes : Editions Le Manuscrit, 2007.

MARTINAND Jean-Louis. *Connaître et transformer la matière*. Bern: Peter Lang, 1984.

MINDER Michel. *Didactique fonctionnelle: Objectifs, stratégies, évaluation*. Liège : De Boeck Université, 2001.

MONMONIER Mark. *Comment faire mentir les cartes : du mauvais usage de la géographie.* Paris : Flammarion, 1993.

MOUGIN, Martine. *L'Afrique à l'école depuis 1945 jusqu'à la fin des années 90*. Thèse : histoire : Université Lyon II, 2005.

POURTIER Roland. « Que dire de l'Afrique à l'Ecole ? ». *Apprendre l'histoire et la géographie à l'école*. CRDP Académie de Versailles, Collection « les actes de la Desco », 2004, p.63-69.

RÉTAILLE Denis *et alii*. *Enseigner la géographie*. Montpellier-Lyon : RECLUS/AFDG, 1990.

ROQUES Georges. *Décrypter le monde aujourd'hui. La crise de la géographie*. Paris : Edition Autrement, 2006.

ROUDY Pierre. *L'école et la presse*. Paris : Ellipse, 1996.

ROUMEGOUS Micheline. *Didactique de la géographie. Enjeux, résistances, innovations*. Collection « Didact géographie ». Rennes : P.U.R., 2002.

THÉMINES Jean-François. « Quatre conceptions de la géographie scolaire : un modèle interprétatif des pratiques d'enseignement de la géographie ? ». *Cybergeo : Revue européenne*

de géographie, n°262, 2004. Disponible en ligne : http://cybergeo.revues.org/4325. Consulté en juin 2012.

THÉMINES Jean-François. « Connaissance géographique et pratiques cartographiques dans l'enseignement secondaire ». *M@ppemonde*, n°82, 2006. Disponible en ligne : http://mappemonde.mgm.fr/num10/articles/art06201.pdf. Consulté le 22 avril 2012.

THÉMINES Jean-François. « Géographicité et enseignement de la géographie ». *Rapport de recherche : Méthodologie de la recherche*, Lyon : Institut Français de l'Education, 2006. Disponible en ligne :http://ecehg.inrp.fr/ECEHG/apprentissages-et-didactique/methodologie-de-la-recherche /geographicite-jft.pdf. Consulté le 23 avril 2012.

THÉMINES Jean-François. *Savoir et savoir enseigner le territoire*. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail, 2011.

VERGNAUD Gérard. « Psychologie du développement cognitif et didactique des mathématiques ». *Petit x*, n°22, 1990, p.58. Disponible en ligne : http://www-irem.ujf-grenoble.fr/revues/revue_x/fic/22/22x4.pdf. Consulté le 12 juin 2012.

VERGNOLLE MAINAR Christine. *La géographie dans l'enseignement. Une discipline en dialogue*. Rennes : P.U.R., 2011.

VEZIN Jean-François. « Schématisation et acquisition des connaissances ». *Revue française de pédagogie*, n°77 octobre-novembre 1986, p.71-78.

3- L'image

BARTHES Roland. *La chambre claire, note sur la photographie.* Paris : Seuil, 1980.

BÉDOURET David. « Les photographies dans les manuels scolaires de géographie, une vision exogène des paysans et des paysages d'Afrique noire ». *7ème Colloque de Sorèze : Paysans, paysages, la part de l'audiovisuel*, 2009.

BOUISSOU Christine, PHILIPPOT Thierry. « Les images en géographie qu'en font les enseignants et les élèves ? ». *Spirale-Revue de Recherches en Education-*, n°40, 2007, p.37-49.

GERVEREAU Laurent. *Voir, comprendre, analyser les images*. Coll. Repères. Paris : éd. La Découverte, 2004.

HUGONIE Gérard. *Du bon usage de la photographie de paysage en géographie : comment faire parler l'image.* Disponible en ligne : http://innovalo.scola.ac-paris.fr/Innovatio/innovatio4/imagegeo.htm . Consulté le 11 décembre 2011.

JOLY Martine. *Introduction à l'analyse de l'image*. Paris: Armand Colin, coll. 128, 2005.

LA BORDERIE René. *Education à l'image et aux médias*. Paris : Nathan, 1999.

LAUBY Jean-Pierre. « Images fixes et enseignement de la géographie. Cartes et images dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie ». *Colloque IREHG*, n°4, mai 1997, CRDP de Clermont-Ferrand, p.192-222.

MENDIBIL Didier. *Textes et images de l'iconographie de la France (de 1840 à 1990). Essai d'iconologie géographique*. Thèse : géographie : Université de Paris 1-Panthéon-Sorbonne : 1997.

MOLES Abraham. *L'Image, communication fonctionnelle*. Paris: Casterman, 1981.

PANOFKY Edouard. *Essai d'iconologie*. Paris : Gallimard, 1967

PERAYA Daniel. « Image(s) et cognition ». *Recherches en communication*, n°10, 1998, p.1-13.

ROSSET Clément. *Fantasmagories*. Paris : Les Editions de Minuit, 2006.

WALLON Philippes. *Le dessin d'enfant*. Paris : PUF, 2007.

V- Œuvres littéraires

BENVENISTE Émile. *Problème de linguistique générale*. Paris : Gallimard, 1981.

BEYALA Calixthe. *Les honneurs perdus*. Paris : Albin Michel, 1996.

BONHOMME Marc. « Figures analogiques et rhétorique de l'imaginaire chez Léopold Sédar Senghor ». NGALASSO- MWATHA Musanji, *L'imaginaire linguistique dans les discours littéraires, politiques et médiatiques en Afrique*. Bordeaux : P.U.B., 2011, p.186.

CESAIRE Aimé. « Pour saluer le Tiers-monde ». *La Poésie*. Paris : Ed. du Seuil, 2006, p.373-375.

DELAS Daniel. *Aimé Césaire, Discours sur le colonialisme*. Paris : Editions Textuel, coll La voix au chapitre, 2009.

DE LUCAS Erri. *Le jour avant le bonheur*. Paris : Gallimard, 2009.

LOTI Pierre. *Le roman d'un spahi*. Paris : Ed. J'ai lu, rééd. 1990.

MABANCKOU Alain. *Le sanglot de l'homme noir*. Paris : Fayard, 2012.

MESCHONNIC Henri. *Dans le bois de la langue*. Paris : Ed. Laurence Teper, 2008.

PAGNOL Marcel. *La gloire de mon père*. *Œuvres complètes III*, Paris : Editions de Fallois, 1995.

PLATON. *La République*. Paris : Les Belles Lettres, 1961.

SARTRE Jean-Paul. *L'Imaginaire*. Paris: Gallimard, 1940.

SENGHOR Léopold Sédar. « Vacances ». *Chants d'ombre*. Paris : Seuil, 1956.

Tables

Tables des figures

Figure 1 : l'espace symbolique	p.33
Figure 2 : le système territoire, un ensemble de sous-système en interrelation	p.35
Figure 3 : l'espace symbolique, entre territoire, altérité et identité	p.39
Figure 4 : étude comparée des évolutions épistémologiques de la géographie scolaire, de la géographie africaniste et du manuel scolaire	p.75
Figure 5 : les savoirs géographiques, un système dynamique	p.76
Figure 6 : construction du savoir par un élève	p.77
Figure 7 : processus de construction de contenu et de pratiques d'un cours de géographie	p.81
Figure 8 : localisation des établissements où ont eu lieu les enquêtes	p.98
Figure 9 : typologie des espaces ruraux	p.100
Figure 10 : le grand Pau	p.101
Figure 11 : les territoires sous influence du Grand Pau	p.103
Figure 12 : répartition des effectifs par type d'établissement	p.103
Figure 13 : répartition par État et niveau des élèves interrogés de Lycée français d'Afrique	p.113
Figure 14 : questionnaire préparatoire	p.114
Figure 45 : le manuel un kaléidoscope géographique	p.124
Figure 16 : évolution de la superficie des manuels Nathan	p.126
Figure 17 : évolution de la superficie des manuels Nathan	p.126
Figure 18 : évolution de la superficie des manuels Hachette- Nathan de lycée	p.127
Figure 19 : évolution de la superficie des manuels Hachette- Nathan de 5ème	p.127
Figure 20 : évolution de la superficie des manuels Hachette- Nathan de 6ème	p.128
Figure 21 : les différents services d'une maison d'édition	p.130
Figure 22 : sommaire du manuel de 6ème Hachette, 2006	p.137
Figure 23 : répartitions géographiques des photographies des manuels des années 1950 aux années 2000 : répartition à grande échelle	p.146
Figure 24 : répartitions géographiques des photographies des manuels des années 1950 aux années 2000 : répartition à petite	p.146

Figure 25 : répartition des photographies par aire colonial des années 1950 aux années 2000	p.147
Figure 26 : évolution des types de documents dans l'ensemble du corpus de manuel	p.160
Figure 27: évolution des types de documents dans les manuels Hachette	p.161
Figure 28: évolution des types de documents dans les manuels Nathan	p.161
Figure 29: évolution des types de documents dans les manuels de 6ème Hachette	p.162
Figure 30: évolution des types de documents dans les manuels de 6ème Nathan	p.162
Figure 31: évolution des types de documents dans les manuels de 5ème Hachette	p.163
Figure 32: évolution des types de documents dans les manuels de 5ème Nathan	p.163
Figure 33: évolution des types de documents dans les manuels de lycée Hachette	p.164
Figure 34: évolution des types de documents dans les manuels de lycée Nathan	p.164
Figure 35 : évolution du nombre de documents sur l'Afrique dans les manuels	p.221
Figure 36 : évolution du nombre de documents sur l'Afrique dans les manuels Hachette	p.221
Figure 37 : évolution du nombre de documents sur l'Afrique dans les manuels Nathan	p.222
Figure 38 : le village, un espace de vie et de mouvement	p.335
Figure 39 : dessin de Manon, 10 ans, Arros-Nay	p.349
Figure 40 : dessin de Cloé, 11 ans, Mazères-Lezons	p.349
Figure 41 : dessin de Titouan, 9 ans, Angaïs	p.350
Figure 42 : dessin de Baptiste, 10 ans, Angaïs	p.350
Figure 43 : dessin d'Hugo, 9ans, Angaïs	p.351
Figure 44 : dessin d'Alexandre, 10 ans, Arros-Nay	p.351
Figure 45 : exemples de représentation d'africains et d'Africaines	p.352
Figure 46 : Maïli, 10 ans, Angaïs	p.353
Figure 47 : Vanessa, 10 ans, Mazères-Lezons	p.353
Figure 48: Florian, 9 ans, Arros-Nay	p.354
Figure 49 : Laurine, 9 ans, Arros-Nay	p.354
Figure 50 : Marianne, 9 ans, Arros-Nay	p.354
Figure 51 : Clément, 11 ans, Mazères-Lezons	p.355
Figure 52: Romain, 10 ans, Artigueloutan	p.356
Figure 53 : Julien, 11 ans, Mazères-Lezons	p.356

Figure 54 : David, 10 ans, Arros-Nay	p.356
Figure 55 : Emmanuel, 11 ans, Mazères-Lezons	p.357
Figure 56 : Julie, 10 ans, Artigueloutan	p.357
Figure 57 : répartition par niveau des citations des États d'Afrique noire	p.359
Figure 58 : répartition des réponses aux questions fermées par niveau	p.360
Figure 59 : mots énoncés les plus récurrents	p.360
Figure 60: répartitions des 5 mots cités par les élèves de 5ème en champs lexicaux	p.361
Figure 61 : la vie des paysans qualifiée par les élèves de lycée français d'Afrique classés par niveau	p.366
Figure 62 : l'habitat qualifié par les élèves de lycée français d'Afrique classés par niveau	p.366
Figure 63 : l'agriculture qualifiée par les élèves de lycée français d'Afrique classés par niveau	p.367
Figure 64 : la nature qualifiée par les élèves de lycée français d'Afrique classés par niveau	p.367
Figure 65: points de vue sur la vie des paysans classés par établissement	p.369
Figure 66: le type d'habitat classé par établissement	p.370
Figure 67 : points de vue sur l'agriculture classés par établissement	p.370
Figure 68: caractéristiques de la nature classées par établissement	p.371
Figure 69 : amplitude des réponses entre les classes	p.372
Figure 70 : répartition des catégories socioprofessionnelles des parents en collège et en lycée et en lycée français d'Afrique	p.378
Figure 71 : ventilation des réponses par CSP des pères sur la vie des paysans de la première enquête de 2nde	p.378
Figure 72 : ventilation des réponses par CSP des mères sur l'habitat de l'enquête en 5ème	p.379
Figure 73 : ventilation des réponses par CSP des mères sur la nature de la première enquête de 2nde	p.379
Figure 74: ventilation des réponses par CSP des pères sur l'agriculture de la première enquête de 2nde	p.380
Figure 75 : ventilation des réponses par CSP des pères sur l'agriculture de la seconde enquête de 2nde	p.380
Figure 76 : la vie des paysans en Afrique noire vue par les élèves de 5ème repartis	p.383

par genre	
Figure 77 : l'agriculture vue par les élèves de 5ème repartis par genre	p.383
Figure 78 : répartition des réponses aux questions fermées par établissement et par genre	p.384
Figure 79 : répartition des États cités par profil d'enseignants	p.389
Figure 80 : répartition des États cités par genre des enseignants	p.389
Figure 81 : les supports influençant la vision de l'Afrique des élèves	p.403
Figure 82 : exemples de support donnés par les élèves	p.403
Figure 83 : témoignage des élèves sur l'influence du manuel et sur l'image qu'il donne des espaces ruraux d'Afrique noire	p.407-408
Figure 84 : souvenir des élèves de 2nde du niveau où ils ont étudié l'Afrique	p.408
Figure 85 : souvenir de l'étude de l'Afrique des élèves de 2nde	p.409
Figure 86 : l'utilisation du manuel par les élèves	p.410
Figure 87 : ventilation par catégorie sociale des pères des supports les plus influents en 5ème	p.412
Figure 88 : ventilation par catégorie sociale des pères des supports les plus influents en 2nde (1ère enquête)	p.412
Figure 89 : ventilation par catégorie sociale des pères des supports les plus influents en 2nde (2nde enquête)	p.413
Figure 90 : le manuel dans les classes des lycées français d'Afrique noire	p.414
Figure 91 : fréquence d'utilisation du manuel et type d'utilisation d'après les élèves	p.420
Figure 92 : les relations entre les trois acteurs de la classe dont émerge une enveloppe représentationnelle commune	p.438

Table des planches

Planche 1 : les cinq fonctions de la photographie dans le manuel de géographie (1)	p.172
Planche 1 : la photographie créatrice d'espace métonymique (2)	p.173-174
Planche 2 : l'Afrique, un continent, une île	p.181
Planche 3 : l'association carte-image, marqueur d'exotisme	p.182
Planche 4 : enclavement, potentialités et exotisme	p.183
Planche 5 : l'Afrique, le continent maudit	p.184
Planche 6 : l'Afrique, un continent à part et exclus	p.185
Planche 7 : l'exotisme au travers l'étude du relief, du climat et de la végétation (1)	p.191
Planche 7 : l'exotisme au travers l'étude du relief, du climat et de la végétation (2)	p.192
Planche 7 : l'exotisme au travers l'étude du relief, du climat et de la végétation (3)	p.193
Planche 7 : l'exotisme au travers l'étude du relief, du climat et de la végétation (4)	p.194
Planche 8 : la coupe-synthèse (1)	p.195
Planche 8 : la coupe-synthèse (2)	p.196
Planche 9 : le village (1)	p.197
Planche 9 : le village (2)	p.198
Planche 10 : développement et démographie (1)	p.199
Planche 10 : développement et démographie (2)	p.200
Planche 11 : les années 2000, une accentuation du misérabilisme	p.201
Planche 12 : victimisation par la caricature	p.202
Planche 13 : traite négrière et colonisation	p.203
Planche 14 : le paradis perdu	p.229-232
Planche 15 : des espaces infernaux	p.238-243
Planche 16 : une lutte entre l'homme et la nature	p.251-256
Planche 17 : des villages pluriels et exotiques	p.260-263

Planche 18 : le village, un espace chaotique, primitif et pauvre	p.267
Planche 19 : le village, le paradoxe de l'anarchie et de l'organisation	p.271-276
Planche 20 : une modernisation des villages	p.281-282
Planche 21 : du primitif au misérable	p.292-296
Planche 22 : sorciers, chefs et artisans	p.303
Planche 23 : les femmes entre bêtes de somme et émancipation	p.304-305
Planche 24 : les hommes : chasse, pêche et palabre	p.306
Planche 25 : une agriculture archaïque	p.314-319
Planche 26 : une agriculture, vers une modernité	p.327-331

Table des annexes

ANNEXE 1 : guide d'utilisation du corpus des photographie sur Cd	p.447-448
ANNEXE 2 : corpus de manuels scolaires de géographie	p.449-451
ANNEXE 3 : corpus des textes officiels	p.452-453
ANNEXE 4 : les formes d'intelligence et les différents types d'apprenant	p.454
ANNEXE 5 : questionnaire pour les classes de 2nde	p.455-459
ANNEXE 6 : questionnaire pour les classes de 5ème	p.460-462
ANNEXE 7 : questionnaire pour les lycées français d'Afrique	p.463-465
ANNEXE 8 : exemple d'entretien : professeur retraité n°1	p.466-475
ANNEXE 9 : le manuel un système auto-référencé	p.476
ANNEXE 10 : tableau de comptage des documents par type, par période, par niveau et par éditeur 1. Évolution du nombre de documents classés par type traitant des espaces ruraux d'Afrique noire dans les manuels Hachette.	p.477-479
2. Évolution du nombre de documents classés par type traitant des espaces ruraux d'Afrique noire dans les manuels Nathan.	p.480-482
ANNEXE 11 : répartition du nombre de photographies par objet géographique, par éditeur et par période en chiffre absolu	p.483-484
ANNEXE 12 : répartition des citations des États des enseignants 1. Données de l'enquête préparatoire aux entretiens	p.485
2. Données des entretiens conversationnels semi-directifs	p.485-486
ANNEXE 13 : répartition des citations des États des élèves. 1. Données des deux enquêtes effectuées en 2nde	p.487
2. Données de l'enquête en 5ème	p.487
ANNEXE 14 : Traitement des données qualitatives à partir des dessins et des réponses des élèves du primaire.	p.488-490

Table des matières

REMERCIEMENTS 4
SOMMAIRE 6
INDICATIONS DE LECTURE 7

INTRODUCTION GÉNÉRALE 9

PARTIE 1 : ÉLÉMENTS THÉORIQUES À L'ORIGINE DE L'ESPACE SYMBOLIQUE 17

INTRODUCTION 18
Chapitre 1 : Représentation et espace symbolique 19
1. Des représentations 19
1.1. Géographie culturelle, territoire et représentation 19
1.2. La représentation, « une notion brumeuse » et « un concept nomade » 23
1.3. Les représentations, des processus cognitifs producteurs de connaissances et de méconnaissances inertes et flexibles 26
1.3.1. Le paradoxe connaissance et méconnaissance 26
1.3.2. Le paradoxe inertie et flexibilité 29
2. La genèse de l'espace symbolique 30
2.1. L'espace symbolique, une superstructure du territoire 30
2.2. L'espace symbolique, produit par un système d'acteurs, est au cœur d'un processus d'altérité et d'identité 34
Chapitre 2 : Les enjeux de l'espace symbolique pour l'Afrique noire 42
1. L'espace symbolique au cœur du débat postcolonial 42
2. Des représentations nées de la colonisation 46
3. Un affrontement des représentations en miroir et une mise en altérité radicale 51
3.1. L'Afrique criminelle *versus* l'Afrique victime 52
3.2. L'Afrique dépendante et pillée *versus* l'Afrique suicidaire 54
3.3. « Une fascination répulsive » pour l'Afrique 57
3.4. Une altérité radicale 58
4. Des territorialisations s'entrechoquent et génèrent du territoire 61
Chapitre 3 : La géographie scolaire, élément de la sémiosphère, productrice de déformation et de mésavoirs et génératrice de l'espace symbolique 66
1. Une géographie scolaire dans la tourmente cristallise les représentations sur les espaces ruraux d'Afrique noire 67
2. Une construction spiralaire des savoirs, la déformation comme principe fondateur 76
3. La classe une communauté discursive productrice de mésavoirs 79
4. Le manuel scolaire, objet aux multiples facettes : support de la vulgate scolaire géographique et objet social global 84
Chapitre 4 : À la recherche des représentations et de l'espace symbolique : méthodes et stratégies 89
1. Construction du corpus de manuels 90
1.1. Choix chronologique 90
1.2. Choix de l'édition 91
1.3. Choix des niveaux 92
1.4. Méthodes d'analyse 93
2. Les représentations dans les classes 96
2.1. Présentation des enquêtes 96
2.1.1. Principes généraux 96
2.1.2. Les enquêtes en lycée 103
2.1.3. Les enquêtes au collège 108
2.1.4. Les enquêtes à l'école primaire 109
2.1.5. Les enquêtes dans les lycées français d'Afrique 111
2.2. Les entretiens conversationnels semi-directifs 113
2.2.1. Principes généraux 113
2.2.2. Présentation du guide d'entretiens et des stratégies et des techniques d'écoute 117
CONCLUSION 120

PARTIE 2 : AU CŒUR DE LA GÉOGRAPHIE SCOLAIRE : LE MANUEL, UN REGARD HISTORICISÉ ET DÉFORMÉ DES ESPACES RURAUX D'AFRIQUE NOIRE. 121

INTRODUCTION 122

Chapitre 1 : Le manuel, un construit sous l'impulsion de cinq acteurs, qui agissent comme des prismes déformants. *125*
1. Le manuel, un produit éditorial aux multiples contraintes 125
2. Les programmes, un prisme influant, déformant et déformé 133
3. La transformation des savoirs scientifiques, vers la déformation 140
4. Le manuel, un condensé des représentations des enseignants 149
5. Le manuel, miroir des médias et visage virtuel de l'Afrique 151
Chapitre 2 : De 1950 à nos jours, les transformations matérielles du manuel participent à une mise en discours de l'Afrique *158*
1. Le bloc iconique, une mise en image des représentations et une vision exogène et ethnocentrée de l'Afrique noire 158
1.1. La photographie, un outil du géographe et un objet médiatique 165
1.2. La carte, la réification du continent noir 175
1.2. Les autres images, des ancrages scientifiques et didactiques 186
2. Le bloc textuel, un discours atemporel inscrit dans l'imaginaire exotico-colonial 204
2.1. Le texte de cours, une mécanique stylistique témoin et diffuseur des représentations exotico-coloniales 204
2.2. Le texte documentaire, du discours scientifique au discours médiatique 210
2.3. Les organisateurs structurels, une mise en ordre d'un discours médiatique 216
Chapitre 3 : Malgré les mutations du manuel, leurs discours témoignent des représentations exotico-coloniales des années 1950 à nos jours *225*
1. Une nature abiotique entre enfer et éden, la mise en exergue du déterminisme géographique 226
1.1. Le paradis perdu 226
1.2. Des espaces infernaux 233
1.3. L'homme : de la passivité à la prédation 244
2. Le village, objet d'un discours dialectique et mythifiant 257
2.1. Le village, un lieu atemporel, pluriel et exotique 257
2.2. Le village, un lieu primitif et stigmate de la pauvreté 264
2.3. Le village, le paradoxe de l'anarchie et de l'organisation 268
2.4. Vers une modernisation et une mise en réseau 277
3. Une vision sclérosée des sociétés rurales 283
3.1. Les populations : du primitif au misérable 283
3.2. Des communautés originelles et immuables 297
3.3. Des mutations sociétales esquissées par les manuels 299
4. Les territoires agricoles ou le règne de l'archaïsme 307
4.1. Un discours dépréciatif construisant une agriculture archaïque 307
4.2. Un discours parallèle, objectivé faisant état des dynamiques 320
5. Les manuels destinés à l'Afrique francophone : un autre regard, un autre discours et une distorsion des représentations 332
CONCLUSION 341

PARTIE 3 : DU MANUEL À LA CLASSE : L'ÉMERGENCE DE L'ESPACE SYMBOLIQUE 342

INTRODUCTION 343
Chapitre 1 : Les représentations des élèves, une mythification des espaces ruraux d'Afrique noire *345*
1. De l'école au lycée, la construction progressive d'une fascination répulsive des espaces ruraux d'Afrique noire 345
1.1. À l'école primaire, les campagnes d'Afrique noire, un monde merveilleux 345
1.2. Dans le secondaire, une oscillation entre répulsion et fascination 358
1.3. Les élèves de lycée français d'Afrique, une synthèse des représentations 364
2. Les représentations modelées par l'environnement scolaire 368
3. L'habitus et l'effet genre, des influences externes modulant les représentations des élèves 374
Chapitre 2 : Les professeurs, une enveloppe représentationnelle bipolaire *386*
1. L'enquête préparatoire, une première approche des représentations des enseignants 386
2. Les entretiens conversationnels semi-directifs mettent en évidence des représentations en tensions 388
Chapitre 3 : Des représentations en contact, l'émergence de la sémiosphère et de l'espace symbolique 402
1. Le manuel coagule les représentations 402
1.1. Le manuel et les élèves 402
1.2. Le manuel et les enseignants 416
2. De l'expertise à la pratique, les enseignants structurent les représentations 421
2.1. L'expertise : de nombreux points de blocage 421
2.2. Les pratiques face aux représentations : entre tradition et innovation 426
3. La classe, une communauté représentationnelle aux enjeux pluriels 433

CONCLUSION 439
CONCLUSION GÉNÉRALE 440
ANNEXES 446
BIBLIOGRAPHIE 491
TABLES 514
TABLES DES FIGURES 515
TABLE DES PLANCHES 519
TABLE DES ANNEXES 521
TABLE DES MATIÈRES 522